

**Propuesta de orientaciones pedagógicas que favorecen la
disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar
posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando el trabajo
desde la diversidad en ambientes inclusivos: Una experiencia en el CECUDI
“Manitas y Sonrisas” de San Pablo de Heredia.**

Tesis presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en
Educación Especial con Énfasis en Integración

Miriam Eugenia Oses Moreno

Agosto, 2018

**Propuesta de orientaciones pedagógicas que favorecen la
disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar
posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando el trabajo
desde la diversidad en ambientes inclusivos: Una experiencia en el CECUDI
“Manitas y Sonrisas” de San Pablo de Heredia.**

Tesis presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en
Educación Especial con Énfasis en Integración

Miriam Eugenia Oses Moreno

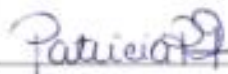
Agosto, 2018

**Propuesta de orientaciones pedagógicas que favorecen la
disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar
posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando el trabajo
desde la diversidad en ambientes inclusivos: Una experiencia en el CECUDI
“Manitas y Sonrisas” de San Pablo de Heredia.**

Miriam Eugenia Oses Moreno

APROBADO POR:

Tutora del TFG



M.A. Patricia Ramírez Abrahams

Lectora



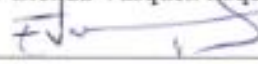
M.Sc. María Theresia Belderbos

Lectora



M.Ed. Glerda Vásquez Esquivel

Representante, Decanato



M.Ed. Érika Vásquez Salazar

Directora División de Educación Básica



M.Ed. Heidi León Arce

Dedicatoria

A todos los niños y las niñas quienes, desde sus primeros meses de vida, por diferentes situaciones, prácticamente transcurren su niñez en diversas instituciones públicas o privadas.

Agradecimientos

A Dios, por darme nuevas oportunidades.

A mi esposo, por su apoyo incondicional.

A las profesoras del Proyecto de Primera Infancia por permitirme ser parte de una hermosa experiencia de aprendizaje.

A mi tutora, por su guía oportuna y desinteresado acompañamiento a lo largo de todo el camino.

A mis lectoras, por sus acertados consejos.

A las docentes y asistentes del CECUDI, por abrir las puertas de sus aulas y corazones.

A las demás estudiantes participantes del Proyecto, por su compañerismo.

Oses, M. M. *Propuesta de orientaciones pedagógicas que favorecen la disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando el trabajo con la diversidad en ambientes inclusivos: Una experiencia en el CECUDI “Manitas y Sonrisas” de San Pablo de Heredia.*

La finalidad de este trabajo fue el conocer cuáles orientaciones pedagógicas favorecen o limitan la disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando la reflexión docente sobre el trabajo desde la diversidad para promover ambientes inclusivos. Con base en la investigación de la dinámica diaria desde las interacciones cognitivas y afectivas y la organización del ambiente de aprendizaje. Desde el enfoque cualitativo, en una búsqueda de captar los significados de un fenómeno en el ambiente educativo, a partir de la mirada de la investigadora, durante el trabajo de campo y con ayuda de datos de otras participantes y fuentes documentales del proyecto de Primera Infancia; en el cual se enmarca la presente investigación, para detectar posibilidades de cambio que favorezcan el abordaje de la diversidad desde ambientes inclusivos. EL método fue descriptivo, se intentó conocer la dinámica de un centro que trabaja con Primera Infancia, desde la visión de la educación especial, para generar las orientaciones pedagógicas. Se categorizaron los sucesos observados en el campo, mediante diagramas y matrices de elaboración propia, que recopilaron la contextualización y los roles de las participantes; contrastando los datos mediante análisis documental y aplicación de cuestionarios a compañeras estudiantes del proyecto. Los instrumentos fueron elaborados por la investigadora y validados por la encargada de la investigación. Como resultados; una serie de situaciones posibles generadoras de barreras ambientales, obstáculos para el desarrollo de ambientes inclusivos que trabajen desde la diversidad existente en el Centro, tanto a nivel de recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje, desde la parte meramente organizativa, hasta lo relativo a la preparación y uso de recursos, como en relación con las interacciones cognitivas y afectivas. Se recomienda utilizar la propuesta de reflexión docente.

Palabras claves. Diversidad, primera infancia, ambientes inclusivos, barreras.

Tabla de contenido

Tabla de contenido	
Índice general	vi
Índice de tablas	x
Índice de figuras	xi
Lista de abreviaciones y símbolos	xiv
Capítulo I	
Introducción	1
Tema	2
Justificación	3
Problematización	9
Antecedentes	15
Ambientes inclusivos donde se promueve el desarrollo integral	15
Primera infancia	19
Formación continua	21
Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil	24
Objetivos	26
Capítulo II	
Construcción teórica conceptual	28
Reflexión conceptual sobre las principales categorías derivadas del proceso investigativo	28
La Primera Infancia: concepto e importancia	29
Cada niño y niña se desarrolla a su propio ritmo	33
El valor de la diversidad en la Primera Infancia	35
Diversidad: El tesoro en los niños y las niñas	38
La Inclusión como necesidad para generar ambientes que trabajen desde la diversidad	40

Principios o elementos de la inclusión educativa como educación de calidad para todos	44
Dimensiones de la inclusión educativa como educación de calidad para todos	45
Inclusión educativa, políticas para su implementación	47
Educación inclusiva y Primera Infancia	50
Inclusión educativa desde la Primera Infancia como elemento del derecho a una educación para todos	51
Propósito desde la Primera Infancia	53
Retos en la Primera Infancia	54
Mediación pedagógica: concepto	60
La docente como mediadora para el trabajo desde la diversidad en la Primera Infancia	61
El perfil de la docente que trabaja desde la diversidad en la Primera Infancia	64
Elementos de la mediación pedagógica	67
Dimensiones de la mediación pedagógica	69
Barreras: concepto y clasificación general	70
En síntesis	74
Capítulo III	
Metodología	76
El enfoque metodológico	77
Método de investigación	79
Participantes	80
Estrategia metodológica	83
Técnicas e instrumentos	85
Categorías de análisis	88
Consideraciones éticas	94
Capítulo IV	
Sistematización, análisis y discusión de resultados	96

Descripción general del establecimiento de las categorías en que se organizan los datos recopilados	103
Percepción de labor docente centrada en el cuidado asistencialista	109
Obstáculos físicos y comunicativos para la inclusión	115
Manejo del tiempo que no atiende la diversidad	124
Mediación pedagógica observada en la interacción con los niños y las niñas	131
El activismo en el aula preescolar	141
Interacciones cognitivas y afectivas	149
Utilización de etiquetas con los niños y las niñas	149
Relaciones interpersonales de calidad	153
El papel de la persona docente	160
Expresiones de las docentes en relación con su ambiente laboral	166
Devenir	176
Capítulo V	
Propuesta de investigación	178
Capítulo VI	
Conclusiones y Recomendaciones	219
Referencias	227
Apéndices	
<i>Apéndice A</i>	242
<i>Apéndice B</i>	243
<i>Apéndice C</i>	244
<i>Apéndice D</i>	245
<i>Apéndice E</i>	246
<i>Apéndice F</i>	247
<i>Apéndice G</i>	248
<i>Apéndice H</i>	249
<i>Apéndice I</i>	250
<i>Apéndice J</i>	251
<i>Apéndice K</i>	252

<i>Apéndice L</i>	253
<i>Apéndice M</i>	254
<i>Apéndice N</i>	255
<i>Apéndice Ñ</i>	256
<i>Apéndice O</i>	257
<i>Apéndice P</i>	258

Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Elementos descriptivos del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)</i>	11
Tabla 2	
<i>Estudiantes de la Universidad Nacional participantes del Proyecto Primera Infancia</i>	82
Tabla 3	
<i>Explicación de proceso de categorización y análisis</i>	88
Tabla 4	
<i>Organización de las categorías en que se concretan los datos recopilados</i>	91
Tabla 5	
<i>Resumen aspecto relativos a las posibilidades de cambio en el ambiente de aprendizaje</i>	130
Tabla 6	
<i>Posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos</i>	145
Tabla 7	
<i>Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y los niños y las niñas</i>	165
Tabla 8	
<i>Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral</i>	173

Índice de figuras

<i>Figura 1</i>	
Barreras ambientales. Elaboración propia.	106
<i>Figura 2</i>	
Clasificación relacionada con los recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje. Elaboración propia.	107
<i>Figura 3</i>	
Clasificación relacionada con las interacciones cognitivas y afectivas. Elaboración propia.	108
<i>Figura 4</i>	
Explicación de Percepción de labor docente restringida al cuidado asistencialista. Elaboración propia.	113
<i>Figura 5</i>	
Docente que centra su labor al cuidado asistencialista vrs docente que asume su papel. Elaboración propia.	114
<i>Figura 6</i>	
Obstáculos físicos y comunicativos para el desarrollo de la inclusión. Elaboración propia.	121
<i>Figura 7</i>	
Docente que prepara y usa comunicación, espacio y recursos vrs una que presenta dificultades para hacerlo. Elaboración propia.	122
<i>Figura 8</i>	
Manejo del tiempo que no atiende la diversidad. Elaboración propia.	129
<i>Figura 9</i>	
Docente que maneja el tiempo desde la diversidad vrs una que tiene dificultades para hacerlo. Elaboración propia.	129
<i>Figura 10</i>	
Explicación de barrera preocupación por falta de preparación ante casos considerados particulares. Elaboración propia.	134
<i>Figura 11</i>	
Forma en la que una docente se empodera de su labor para con la totalidad de los niños y las niñas de su grupo. Elaboración propia.	136
<i>Figura 12</i>	
Mediación pedagógica en niños y niñas que requiere mediación pedagógica individualizada. Elaboración propia.	138
<i>Figura 13</i>	
Diferencias en el abordaje desde la diversidad del grupo en general y de cada estudiante en particular. Elaboración propia.	140
<i>Figura 14</i>	
El activismo en el aula preescolar. Elaboración propia.	142
<i>Figura 15</i>	
Docente que trabaja en función del proceso o del producto. Elaboración propia.	144

<i>Figura 16</i>	
Esquema sobre elementos y usos de los recursos pedagógicos en el aprendizaje para el trabajo desde la diversidad. Elaboración propia.	147
<i>Figura 17</i>	
Cuadro comparativo de características de la docente impulsadora de ambientes inclusivos vrs aquella generadora de obstáculos. Elaboración propia.	148
<i>Figura 18</i>	
Utilización de etiquetas con los niños y las niñas, probables causas y consecuencias. Elaboración propia.	150
<i>Figura 19</i>	
Docente que utiliza etiquetas vrs una que no lo hace. Elaboración propia.	152
<i>Figura 20</i>	
Relaciones interpersonales de calidad. Elaboración propia.	158
<i>Figura 21</i>	
Nivel de presencia de interés en cuanto a la atención y contención emocional de los niños y las niñas. Elaboración propia.	159
<i>Figura 22</i>	
Explicación de barrera falta de empoderamiento del papel docente. Elaboración propia.	162
<i>Figura 23</i>	
Diferencias entre una docente que desarrolla su papel y una que tiene dificultades para hacerlo. Elaboración propia.	164
<i>Figura 24</i>	
Expresiones de las docentes en relación con su ambiente laboral. Elaboración propia.	169
<i>Figura 25</i>	
Docente que muestra interés en ser parte de la mejora de su ambiente laboral vrs una que tiene dificultades para hacerlo. Elaboración propia.	171
<i>Figura 26</i>	
Esquema sobre elementos y usos de las interacciones cognitivas y afectivas para el trabajo desde la diversidad. Elaboración propia.	174

Figura 27

Cuadro comparativo de características de la docente impulsadora de ambientes inclusivos vrs aquella que genera obstáculos. Elaboración propia.

175

Lista de Abreviaciones

CAI	Centros de Atención Integral
CCSS	Caja Costarricense de Seguro Social
CECUDI	Centro de Cuido y Desarrollo Infantil
CEN CINAI	Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral
CENAREC	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
DEB	División de Educación Básica
END	Equipo Nacional de Desarrollo
FODESAF	Fondo de Asignaciones Familiares
GAM	Gran Área Metropolitana
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
INAMU	Instituto Nacional de la Mujer
INEINA	Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia
MEP	Ministerio de Educación Pública
OBS	Organizaciones de Bienestar Social
OEI	Organización de Estados Americanos
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
REDCUDI	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNED	Universidad Estatal a Distancia

CAPÍTULO I

Introducción

El presente Trabajo Final de Graduación, con modalidad de Tesis, se realiza en el marco del proyecto denominado “Primera Infancia: Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos”, de la División de Educación Básica (DEB) y el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA).

Proyecto dirigido a la formación continua de las docentes que se encuentran en servicio y personal sin formación pedagógica que atiende a niños y niñas en su Primera Infancia, basado en principios de la colaboración conjunta entre docentes, asistentes e integrantes de la Universidad Nacional de Costa Rica.

En este caso, el trabajo está enfocado en las encargadas de los procesos pedagógicos de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil “Manitas y Sonrisas” de San Pablo de Heredia, docentes y asistentes, para quienes se procura construir una propuesta que les permita reflexionar sobre la mediación pedagógica y la importancia de la promoción de ambientes inclusivos en su labor diaria.

Esto con la intención de mejorar la calidad de la educación, para que atienda de manera oportuna y contextualizada, la diversidad de la población participante del estudio; considerando su pluralidad cultural, biológica y funcional.

Para lograr este propósito, es que esta investigación, trata de describir la dinámica diaria de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil desde las interacciones cognitivas y afectivas observadas y la organización del ambiente de aprendizaje de los grupos.

Lo anterior, mediante un diagnóstico que recopila las observaciones y el trabajo de campo de la investigadora y otras participantes del proyecto de Primera Infancia, para ofrecer una propuesta de orientaciones pedagógicas que favorezcan la disminución y/o eliminación de posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando el trabajo con la diversidad en ambientes inclusivos.

Es importante anotar, que una vez recopilados los datos, estos se analizan e interpretan desde la mirada de la investigadora con apoyo en información proporcionada de otras participantes del proyecto y fuentes documentales que registran las dinámicas diarias, como los

talleres de formación y otras actividades desarrolladas en el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil de San Pablo de Heredia.

Centro en el cual se trabajó con una población total de 7 mujeres, con edades promediadas entre los 28 y 46 años de edad, las cuales para el momento de la investigación conformaban la totalidad del personal docente de la institución. Es decir, tres docentes Licenciadas en Educación Preescolar en universidades privadas costarricenses, desde las cuales, como se hace referencia más adelante, probablemente contengan un nivel de formación más técnico que pedagógico, que conlleve a que dentro de los planes de estudio no se desarrolle el reconocimiento de la diversidad como punto de partida para su labor cotidiana.

Además, las tres docentes cuentan con experiencia previa en trabajo con niños y niñas centrada en edades cercanas a los seis años y en proceso de preparación para la entrada al inicio de la enseñanza oficial en Costa Rica para ese entonces (Primer grado de la Educación General Básica). Y las cuatro asistentes no cuentan con formación pedagógica, ni experiencia previa en trabajo con personas menores de edad.

Toda esta situación explorada y observada inicialmente hizo que la investigación fuera llevada a cabo a partir de la pregunta generadora en busca de conocer ¿Cuáles orientaciones pedagógicas favorecen o limitan la disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando la reflexión docente sobre el trabajo desde la diversidad para promover ambientes inclusivos en el CECUDI Manitas y Sonrisas de San Pablo de Heredia?

Tema

Propuesta de orientaciones pedagógicas que favorecen la disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando el trabajo con la diversidad en ambientes inclusivos: Una experiencia en el CECUDI “Manitas y Sonrisas” de San Pablo de Heredia.

Mediante este tema se intenta proponer oportunidades de mejora mediante la formación continua del personal docente del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil “Manitas y Sonrisas” de San Pablo de Heredia, el cual consta, como se ha mencionado, de una población total para el momento de la investigación de siete mujeres con un rango de edad de entre los 28 y 46 años de edad, la cual se encarga de recibir niños y niñas de entre tres meses y seis años de edad, con características muy diversas en cuanto a habilidades y condiciones propias en su desarrollo, que

proviene de hogares que varían en su estructura, posición social y económica, con gustos e intereses numerosos.

Con dicho propósito en mente y desde la mirada de la investigadora, se realiza una investigación que recopila las interacciones cognitivas y afectivas, y la organización del ambiente de aprendizaje del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, con el fin de identificar las posibilidades de cambio y los retos a considerar en el trabajo desde la diversidad, mediante una propuesta de reflexión docente que promueva ambientes inclusivos.

Justificación

La propuesta de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI) ha consistido desde el inicio, en la implementación de lugares en donde su personal trabaja con la idea de desarrollar integralmente como seres humanos (desde aspectos físicos, emocionales, cognitivos y del contexto) a los niños y las niñas que se reciben diariamente en estos, mientras sus madres trabajan y/o estudian para darles una vida mejor a sus hijos e hijas. Propósito que trasciende un tradicional cuidado asistencialista de las antiguas guarderías, por llamarlas de alguna manera.

En este sentido, al considerarse la premisa de la REDCUDI e integrarla a la visión institucional del Centro donde se realiza el trabajo de campo, se descubre la posibilidad de trascender del cuidado asistencialista hacia un abordaje del desarrollo humano integral de la persona menor de edad.

Al respecto Castillo, Castillo, Flores y Miranda (2015) confirman la importancia de esta posibilidad de cambio del cuidado asistencialista a un enfoque integral aseverando que "...el cuidado es la base y el componente principal de todos los procesos pedagógicos saludables, como exigencia para una pedagogía coherente y contextualizada con las nuevas demandas de sociedades plurales y complejas. (p. 4)"

Las escritoras se inspiran en un cuidado intrínsecamente relacionado con vocablos como el amor, la ética, la protección, la precaución, la responsabilidad, envueltos en un clima de armonía y relaciones interpersonales horizontales, bilaterales, que toman a todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje como sujetos interdependientes unos de los otros.

Dicha valoración del cuidado integral que se potencia con la consciencia de que la población con la que se trata se encuentra en una de las etapas cruciales del desarrollo del ser humano, como lo es la Primera Infancia.

Todo lo anterior resalta la pertinencia del trabajo con la intención de potenciar una mediación pedagógica que propicie la transformación hacia una educación inclusiva, que reconozca la diversidad, eliminando las posibles situaciones que pudieran generar barreras para el aprendizaje y la participación en el ambiente educativo de los niños y las niñas y generando los apoyos necesarios para beneficio de la población más vulnerable, en el gozo pleno de sus derechos en igualdad de oportunidades.

Con dicha premisa se observa que en la realidad costarricense se cuenta con una gran variedad de instituciones de educación universitaria, sobre todo a nivel privado, que brindan la carrera de Educación Preescolar. Así lo corrobora el Quinto Estado de la Educación (2015) al mencionar que,

...al analizar una muestra de los planes de estudio de universidades públicas y privadas que imparten la carrera de preescolar, se encuentra que la mayoría están desactualizados y requieren fortalecer áreas claves que les permitan a los futuros docentes atender mejor la diversidad de los niños que asisten a las aulas del preescolar, tener un mejor conocimiento de la realidad nacional y los contextos socioeconómicos y culturales de donde estos provienen, así como fortalecer el conocimiento del desarrollo del pensamiento a fin de que los profesores puedan mejorar sus estrategias de mediación pedagógica en las aulas y la calidad de sus interacciones con los niños (p. 81).

Se rescatan las afirmaciones presentadas en el Estado de la Educación, acerca de la importancia de fortalecer desde la formación inicial de las futuras personas docentes especialistas en Preescolar un trabajo desde la diversidad de los niños y las niñas, lo cual cobra mayor trascendencia al tomar en cuenta lo mencionado en el Código de la Niñez y la Adolescencia, el cual explícitamente expresa que las personas “menores de edad tendrán el derecho de recibir educación orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades. (Artículo 56)”.

Intensificándose esto aún más en los casos en los que se trata de población en la niñez temprana proveniente de hogares de bajos recursos, como lo expresa la Fundación Bernard Van Leer (2008) al afirmar que “Ser niño y ser pobre es una combinación fatal en nuestras sociedades, pues en ella confluyen dos fuentes mayores de discriminación: el estatus socioeconómico y la educación. (p. 14)”. Delors (1996) apunta al respecto que,

Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido (...) cuando falta un entorno familiar o éste es deficiente, corresponde a la escuela mantenerlas vivas, e incluso establecer, las capacidades virtuales del aprendizaje. Hay que prestar especial atención a todos los aspectos de la educación de los niños y niñas procedentes de medios desfavorecidos (...) cuando hay niños y niñas con necesidades específicas que no pueden ser diagnosticadas o atendidas dentro de la familia, corresponde a la escuela prestar la ayuda y la orientación especializadas que les permitan desarrollar sus talentos pese a sus dificultades (pp. 137-138).

Razones de peso para tomar en cuenta la atención que se les pueda brindar a las personas menores de edad, más aún si se tiene presente el impacto que una atención oportuna genera en los niños y las niñas, de esta manera lo describen Castro y Morales (2015)

Debido a que el aprendizaje es multisensorial y complejo, demanda la existencia de condiciones ambientales mínimas, especialmente porque el ambiente enseña por sí mismo. Aspecto que se corroboró mediante las observaciones realizadas en los salones de clase de diversos centros educativos en el país, las cuales evidenciaron las diferencias y carencias existentes en los ámbitos físico, emocional, metodológico y motivacional de los ambientes de aula (...) todos los cuales propician que el aprendizaje logrado por los niños y niñas no sea óptimo. (p. 2)

Es por ello que, dentro de los aspectos que se han tomado en cuenta desde la perspectiva del modelo de atención pedagógica, al momento de definir la función del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, se ha descrito de forma tan vehemente, a través del Gobierno de la República de Costa Rica, por medio de Marín (2014) que,

Para toda la sociedad, es de crucial importancia promover el desarrollo infantil integral desde la primer infancia (de 0 a 8 años), que constituye la etapa más importante de la

vida en cuanto al crecimiento físico, mental, social y emocional de los seres humanos; en donde el abordaje integral de los niños y las niñas en estas edades debe visualizarse desde la perspectiva no solo asistencial, sino con un fuerte componente pedagógico que debe involucrar las diferentes áreas del desarrollo infantil, los derechos de los niños y las niñas, la satisfacción de las necesidades básicas, así como el respeto por el contexto social, cultural e histórico de pertenencia. (p. 8)

Se resalta dentro de la función de los Centros de Cuido, el impulso del desarrollo integral de los niños y las niñas, base de la promoción del cuidado de los mismos, según Castillo et al. (2015) “...como elemento que enlaza las relaciones a partir de la espléndida perspectiva de la diversidad (p. 5).”

Y en referencia al valor de promover un trabajo desde la diversidad en la Primera Infancia, es inevitable recalcar la importancia de potenciar el desarrollo integral al estudiantado que asiste a las instituciones que los reciben, de tal manera se manifiesta en la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad,

El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional. (Artículo 14, Capítulo 1)

Estatuto que se corrobora posteriormente desde la Asamblea Legislativa (2006) en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, mediante la Ley 8661, que en su preámbulo aclara que “los niños y las niñas con condición de discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas (p. 3)”.

Es por ello que Melograno (s. f) hace referencia al hecho de que, a pesar de que el rápido desarrollo de las disciplinas relacionadas con la educación, las cuales aclaran lo valioso que representan todas las experiencias en los primeros años de vida de toda persona, la toma de conciencia y, más aún, las acciones al respecto por parte de las autoridades en educación y el gobierno en general; van excesivamente lentas si se toma como referencia la forma tan drástica

en que la ciencia puede ratificar la sobresaliente importancia que requiere la formación inicial y continua de profesionales en la Primera Infancia.

Al respecto Aguilar, Bonilla, Cubero, Jiménez, Murillo y Montenegro (2012) expresa, a través de un documento realizado en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC); la importancia de progresar hacia el impulso de instituciones más inclusivas, las cuales estén en condiciones de brindar respuesta a la diversidad de toda su población, como producto del cambio en las ideas, las actitudes, aptitudes y formación docente en general. Con mayor razón al tener presente que la inclusión no se lleva a cabo por sí misma, así lo expresa Casanova (2011) al describir que

La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos e igualdad de oportunidades con respecto al resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo. (p. 18)

Este aspecto retoma y une a la mediación pedagógica que se requiere en toda labor educativa para el logro de una educación más efectiva, presentado por Sánchez y García (2013) quienes explican que

Si admitimos que la atención a la diversidad tiene un componente actitudinal – conjunto de intenciones – y otro aptitudinal – conjunto de intervenciones y recursos que puede ofrecer el centro-, nos encontramos con que en cada escuela el modelo de atención a la diversidad adoptado se derivará, de manera lógica, del proyecto educativo, donde se especifica su carácter propio y las intenciones que inspiran a la comunidad educativa cuando planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 60)

Es importante tener presente estos aspectos, no solamente al inicio, sino a lo largo de la carrera profesional, pues las visiones e intenciones conscientes, que desarrolle cada docente desde la valoración inicial y la planificación repercutirán en beneficio de quienes son atendidos en los centros educativos desde la atención integral.

Por todo lo anterior, cualquier esfuerzo realizado en favor de la niñez es de sumo valor, sobre todo de aquellos que tienen una o varias situaciones que acrecientan su vulnerabilidad, como el aspecto socioeconómico y cultural en el cual se ven envueltos, o bien alguna condición particular, sin dejar de lado el hecho de la etapa temprana del desarrollo en que se encuentran, con las circunstancias que esto conlleva.

Es por tanto digno de tomar en cuenta el hecho de que, en el contexto educativo costarricense a nivel público a la fecha en la que se efectúa la investigación, la atención de los niños y las niñas en edades tan tempranas de su vida, principalmente de desde los tres meses hasta aproximadamente los cinco años de edad con alguna condición de discapacidad, se han desarrollado únicamente a nivel de educación especial, donde muchos se han beneficiado de programas desarrollados específicamente para la Primera Infancia.

Así lo confirma Aguilar et al. (2012) al describir que “actualmente en Costa Rica hay 22 centros de educación especial, los cuales desarrollan sus actividades bajo el modelo de Centro de Educación Especial (desde la estimulación temprana hasta el IV ciclo)”. (p. 6).

Por otra parte, Persson, Bloomgarden, Moscoso, Pineda, Castillo, Lauschus, y Murray (2012) mencionan que, en los CECUDIS, “El 50% de la meta se pretende alcanzar abriendo centros infantiles desde las municipalidades (...) y el otro 50% con proveedores privados” (p. 2). Observándose intentos de interacción el Ministerio de Educación Pública y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), sin contar hasta el momento con un logro concreto, en estos relativamente nuevos espacios en donde interactúan cada vez más niños y niñas.

Lo anterior se corrobora en el Informe de Gestión de la Secretaría Técnica de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil perteneciente a los meses de Mayo a Setiembre, realizado por el Instituto Mixto de Ayuda Social (2014), a través de la cual se expresa que “Otro punto clave, y que ha sido señalado como prioritario, (...) es la ampliación de la oferta de servicios de cuidado a niños y niñas con necesidades educativas especiales o condiciones sociales particulares, como en el caso de la población infantil con discapacidad” (p. 22).

Lo anterior cobra valor al tener presente lo observado desde la mirada de la investigadora como educadora especial, es decir, la presencia y normalización de formas de organización física, comunicativa, relacional, temporal y asociadas con la elección, preparación y desarrollo de dinámicas; así como el uso del espacio físico y los materiales. Es decir, maneras de acelerar

procesos para el logro del trabajo con la mayor cantidad de niños y niñas en la menor cantidad de tiempo posible; alternadas con etapas de relajamiento y dedicación a actividades desligadas de lo pedagógico en los momentos que no competen con la alimentación, el vestido y la higiene de los niños y las niñas; priorizando las necesidades e intereses de las personas adultas.

Situaciones que a la vez privan a las personas menores de edad de elementos valiosos para su desarrollo humano integral desde el respecto de sus particularidades y el trabajo desde la diversidad que la Primera infancia constituye. Quedando en segundo plano aspectos como el contenido y acompañamiento pedagógico durante las dinámicas y el uso de los elementos comunicativos, físicos y materiales.

A la vez que se convierten en circunstancias limitantes de la autonomía e independencia, las posibilidades de acceso, participación del proceso de aprendizaje e interacción con el entorno desde la individualidad de cada niño y niña.

De allí la importancia de elaborar y desarrollar propuestas que orienten la atención pedagógica de estos servicios que involucran poblaciones vulnerables y desligadas desde muchos aspectos de la atención gubernamental en materia educativa, incluyendo el trabajo desde la diversidad en una etapa tan crucial del desarrollo en la que se encuentra la población en la Primera Infancia.

Problematización

Según describe la Municipalidad de San Pablo de Heredia (2018), en su página en internet, la misma ha creado una alianza estratégica aportando el terreno para la construcción de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, mientras que el Fondo de Asignaciones Familiares (FODESAF) se ha encargado de los recursos para su construcción y equipamiento.

Por su parte, el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) aporta los subsidios a las familias que requieren que sus hijos e hijas sean parte del programa, debido a las condiciones de pobreza, vulnerabilidad y/ o riesgo social que caracterizan sus realidades.

Dicho Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI), se encuentra ubicado en el mencionado cantón de San Pablo, perteneciente a la provincia de Heredia, específicamente en el Sector Central de la misma, parte de la Gran Área Metropolitana (GAM) del país.

Desde su documento denominado Caracterización del cantón de San Pablo de Heredia (2014, p. 59), expresa algunas de las particularidades del CECUDI, como su “oferta de servicio

de 10 horas jornada continua, cuatro turnos de alimentación al día y el hecho de que cada grupo de 25 niños y niñas es atendido por una persona preparada en Preescolar y una asistente.”

El horario de trabajo de las docentes excede las 10 horas diarias en una jornada laboral que se extiende desde las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde de lunes a viernes (tomando en cuenta la recomendación de llegar antes de la entrada del grupo y el esperar hasta que el último niño o niña sea retirado por su padre o madre del Centro).

Jornada que no cuenta con las vacaciones de medio periodo, comúnmente conocidas como “de quince días”, tampoco con los días destinados a la asistencia a congresos realizados por asociaciones y/o colegios del ámbito educativo, ni con las últimas semanas libres del mes de diciembre y primeras del mes de enero, con las que sí cuentan las docentes pertenecientes al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Circunstancias que podrían extenuar a las docentes y asistentes, tanto por lo extenso de la jornada diaria y anual, como por el hecho de sentirse en desventaja al saber, como ellas lo expresan, que el resto de personas que trabajan en educación tienen mucho más tiempo que ellas para disfrutar de la compañía de sus seres queridos y llevar a cabo actividades propias del hogar, de esparcimiento y/o estudio (Apéndice 1, observación 3).

Se desprende también de la situación anterior relacionada con el horario laboral, es decir, la cantidad de tiempo que pasan los niños y las niñas en el Centro infantil a la semana; el hecho de los mismos no cuentan en sus hogares con el apoyo suficiente de sus madres para su desarrollo humano integral.

Lo anterior debido a que los niños y las niñas que asisten al Centro infantil son hijos e hijas de madres que en su mayoría son jefas de hogar que se ven en la obligación de salir de sus hogares temprano cada mañana a trabajar y/o estudiar con el fin de solventar las necesidades básicas de la familia y cada noche continuar con las labores correspondientes al hogar y/u otras responsabilidades de trabajo, estudio o relacionadas con sus hijos mayores que ya se encuentran en edades escolares y colegiales, lo que no les deja mucho tiempo para dedicarles a los hijos menores de las casas y potenciar así su desarrollo humano integral.

Con respecto a este punto, la Municipalidad de San Pablo de Heredia (2013) confirma el establecimiento del CECUDI con la finalidad de crear la oportunidad de brindar “atención integral y de calidad a niños y niñas provenientes de familias en pobreza extrema, pobreza y clase media del cantón” (p. 9).

Población que las docentes atienden con la ayuda de una asistente (dos en el caso del grupo de Bebés), las cuales les ayudan durante toda su jornada laboral. Por lo que la situación se agrava en los casos en los que se ausentan una o varias asistentes, lo cual deja a las personas encargadas sin ayuda o con la mitad del apoyo necesario para realizar su labor diaria.

Algo similar sucede en el caso de la falta de otras trabajadoras de igual importancia para el adecuado desarrollo de las labores en el CECUDI, como las cocineras o la conserje. Pues, por cuestiones administrativas, no se ha observado hasta el momento la posibilidad de relevo en ninguno de los casos mencionados, aun cuando se ha contado con previo conocimiento de una posible ausencia hasta por el periodo de una semana.

Se presenta a continuación una tabla de elaboración propia, denominada “Elementos descriptivos del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)”, en la cual se muestra el nombre de cada grupo de la institución, la cantidad y nivel educativo de las docentes a cargo de cada uno, el número de asistentes que tiene cada uno, la cantidad de hombres, mujeres y el total de niños y niñas por clase, su rango de edad en cada aula y finalmente, las necesidades particulares que se presentan en cada uno de los grupos del Centro de Cuido.

Tabla 1

Elementos descriptivos del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)

Grupo	Personas encargadas			Población de niños y niñas				
	Integrantes	Docente	Asistentes	Hombres	Mujeres	Cantidad	Rango de edad	Necesidades particulares
Bebés	1	Licda. Educ. Preescolar	2	7	8	15	3 meses a 2 años	Una niña con condición de retraso en el desarrollo motor y de lenguaje
Materno 1	1	Licda. Educ. Preescolar	1	12	12	24	2 a 4 años	Ocho niños y niñas con limitaciones emocionales y conductuales

Grupo	Personas encargadas			Población de niños y niñas				
Transición	1	Licda.	1	11	8	19	4 a 6	Cinco niños y niñas con limitaciones emocionales y conductuales Un niño con condición de Dislalia
Totales	3	Licdas.	1	4	30	28	58	3 meses a 6 años Catorce niños y niñas

Nota: elaboración propia.

La tabla anterior constituye un resumen de los principales elementos descriptivos de la institución que se considera serán de provecho para una mejor comprensión del lector o lectora. La tabla es de elaboración propia con información proporcionada por las docentes y asistentes del Centro.

Una breve descripción de los grupos basada en la revisión de los expedientes de los niños y las niñas; pretende mejorar la contextualización en aras de un mejor entendimiento de la realidad en la cual se desarrolla el trabajo de campo.

El Centro de Cuido y Desarrollo Infantil donde se realiza el estudio cuenta con dos grandes pabellones, divididos por un pasadizo y un área de entretenimiento constituida por un parque de juegos al aire libre.

El primer pabellón a mano izquierda de la entrada principal pertenece al grupo llamado Bebes, en el cual se atienden un total de 15 personas menores de edad (8 niñas y 7 niños), con edades que oscilan entre los 3 meses y hasta aproximadamente los dos años y medio de edad, con la excepción de una niña que tiene 3 años de edad y posee un retraso general en su desarrollo motor y de lenguaje.

Un segundo pabellón con dos aulas se encuentra dividido por los servicios sanitarios de uso de ambos grupos y un baño con servicio sanitario y una ducha, con un espacio central con estantes en donde los niños y las niñas colocan sus pertenencias.

Desde la entrada del frente y a mano derecha, se encuentra el grupo denominado Materno 1 que atiende población de entre 2 a 4 años de edad, contando con una matrícula de 12 varones y 12 mujeres para un total de 24 niños y niñas. En este entorno se destaca la necesidad de atención en aspectos emocionales y conductuales, de alrededor de 8 de las personas menores de edad.

Al lado izquierdo de la estantería y anexo a la cocina de la institución, está ubicado el grupo de Transición, el cual cuenta con un total de 19 personas, 8 niñas y 11 niños, algunos de los cuales asisten al sistema educativo formal en grupos de Materno. Resalta en dicho grupo la presencia de una necesidad de atención de 3 niños y 2 niñas, principalmente en situaciones emocionales y conductuales.

Uno de los niños de este tercer grupo, según información obtenida de su expediente, posee referencias de profesionales trabajadoras de un Jardín de niños al que asistía que destacan la presencia de dislalia, dificultades en habilidades sociales y comportamientos agresivos hacia compañeros, así como marcados intereses por contenidos específicos.

En síntesis, se trata de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil en el Sector Central del cantón de San Pablo de la provincia de Heredia. En el cual se trabaja con una población menor de edad con una matrícula total de 58 niños y niñas (en el momento en el que se realiza el estudio en el año 2016), 28 mujeres y 30 hombres, con edades que oscilan entre los 3 meses y 6 años 11 meses de edad. Y un personal docente y administrativo de 10 mujeres (4 asistentes, 3 docentes, 2 cocineras y 1 conserje).

Escenario en el cual se observan posibilidades de cambio, tanto en relación con las interacciones cognitivas y afectivas de calidad (docente – asistente -niño o niña) que favorezcan las relaciones interpersonales de las personas menores de edad a través del aprendizaje de conductas positivas y afectivas.

Así como en la promoción de un ambiente organizado de acuerdo con los retos de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas en cada edad, el cual, en su ausencia, obstaculiza el desarrollo de su máximo potencial en diversas áreas como cognitiva, motora y de lenguaje, a la vez que no potencia la atención a sus necesidades particulares. (Apéndice 5).

Se destacan, asimismo, algunos aspectos mencionados por las docentes como el deseo de recibir apoyos en educación especial para las personas menores de edad que así lo requieren, así como obtener conocimientos en estimulación temprana, estrategias para aprovechar al

máximo el tiempo con los niños y las niñas, además de conocer maneras de brindar instrucciones, reglas de clase, formular preguntas y reforzar buenas acciones que les permitan obtener respuestas positivas por parte de los niños y las niñas.

Esto aunado a que en las participaciones realizadas no se observó un empoderamiento de su labor docente en todo momento y para con todos los niños y las niñas que atienden, un ejemplo de ello se muestra mediante la poca proactividad observada en la toma de decisiones metodológicas para la atención de situaciones en relación con el comportamiento y el desarrollo de habilidades que se les presentan con los niños y las niñas en su quehacer diario.

Sobresale ante tal situación encontrada desde la perspectiva de la investigadora, el requerimiento de la reflexión de las docentes y asistentes ante sus propias prácticas pedagógicas diarias en el Centro, para reforzar las posibilidades de cambio ante las circunstancias encontradas.

Retos y posibilidades de cambio en relación con los recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje (preparación y uso de materiales, infraestructura, mobiliario, tiempo) y las interacciones cognitivas y afectivas (calidad y fortalecimiento de relaciones interpersonales, comunicación, valores). Elementos relativos a vocablos como acceso, participación, acompañamiento, expectativas, actitudes, temores, entre otras; así como las circunstancias que los envuelven, es decir, políticas, culturas, contexto.

Lo anterior se reviste de mayor importancia si se toma en cuenta que las personas menores de edad que asisten a este Centro, se caracterizan por su pluralidad, en cuanto a elementos biológicos, desde aspectos físicos que pudieran pasar desapercibidos, como el color de ojos o de piel, estatura, complexión; elementos culturales como la descendencia de padres y madres de diferentes nacionalidades y provenientes de una variedad de provincias del país, hasta elementos funcionales relacionadas con el desarrollo a nivel motor, de lenguaje o intelectual.

Esta diversidad requiere el respeto y la atención para el logro del máximo desarrollo integral de cada uno de los niños y las niñas que se atienden, además del incremento de un ambiente de convivencia, tolerancia, aceptación y paz en el ámbito de aula y de institución.

Dicha pluralidad que, dentro de las prácticas organizativas y la normalización mencionadas, no se tiene presente como parte constituyente de la etapa de Primera infancia en la cual se encuentran los niños y las niñas que se reciben en el CECUDI, lo cual dificulta que

sea vista como elemento de valor para abordar desde allí las practica pedagógicas en el quehacer diario de la institución.

Antecedentes

A continuación, se recapitulan brevemente los aspectos más relevantes de previos Trabajos Finales de Graduación en los cuales se tratan varios temas que convergen en la presente Tesis, como lo son los enfocados en ambientes inclusivos donde se promueve el desarrollo integral, la Primera Infancia, la formación docente continua, comúnmente conocida como capacitación y la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI), una de las formas de atención a la niñez temprana.

Con el fin de consolidar los principales antecedentes con respecto a esta investigación, se visitaron universidades públicas de las provincias de Heredia y San José: Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR) y Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Asimismo, se utilizaron los principales motores de búsqueda de internet pertenecientes a las universidades públicas costarricenses que imparten carreras relacionadas con la educación. En aras de garantizar una información actualizada, se toman en cuenta trabajos pertenecientes del año 2010 a la fecha, con un par de excepciones consideradas pertinentes.

Ambientes inclusivos donde se promueve el desarrollo integral

Se comienza por el contenido relacionado con los ambientes inclusivos donde se promueve el desarrollo integral, constituyendo los estudios relativos a la diversidad los más pertinentes al tema, es decir, la forma de trabajar en el desarrollo del quehacer diario como docente esta pluralidad característica en los Centros de Cuido de niños y niñas con la intención de construir ambientes inclusivos.

En el ámbito del trabajo con la diversidad, Valverde y Villegas (2014) diseñan una propuesta de apoyos pedagógicos para atender a dos niños y dos niñas de tercer y cuarto grado (de entre 9 y 13 años de edad) que asisten al Servicio de Problemas Emocionales y de Conducta en una escuela pública en Santa Ana, San José. Estudio que hace a Valverde y Villegas (2014) llegar a la necesidad de recomendar a las docentes el

Brindar las herramientas necesarias como habilidades básicas para la vida, entre ellas seguridad, comunicación, autocuidado, vida de hogar, habilidades sociales, salud,

autodirección, utilización de la comunidad, académicas funcionales, ocio y tiempo libre, siendo las mismas, apoyos para una vida digna en sociedad. (p. 102).

En la propuesta se realiza un aporte en cuanto a la atención a los niños y las niñas que enfrentan una condición de abandono infantil. Se coincide en el valor de las herramientas mencionadas en todo proceso de enseñanza y aprendizaje y se toma del trabajo llevado a cabo la idea del interés por desarrollar estrategias pedagógicas que apoyen a los niños y las niñas reconociendo la diversidad existente en el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil donde se desarrolla la Tesis.

Por su parte, Giraud (2013) desarrolla una investigación inmersa en las etapas de preescolar y primaria desde el punto de vista del trabajo desde la diversidad, con una muestra de 19 trabajadores de estos niveles en una institución de educación privada en Moravia, San José.

Lo realiza específicamente destinado a estudiantes con altas capacidades, identificando el conocimiento que pudieran tener las docentes sobre el trabajo con esta población para determinar las estrategias que respondieran mejor al estudiantado con esta característica y así construir una propuesta de capacitación. Concluyendo Giraud (2013) que

Aunque existe la voluntad y el conocimiento de ofrecer una atención educativa orientada hacia la inclusión educativa tal como lo propone la filosofía del centro educativo privado donde se realiza el estudio, no existe un conocimiento sobre la aplicación de estrategias para estudiantes con estas características. Lo que refleja la necesidad de ofrecer a los y las docentes capacitaciones al respecto (p. 91).

A través de esta investigación su autora destaca la importancia de la contextualización, por lo que busca determinar las oportunidades de cambio de la institución donde realiza su trabajo de campo para preparar alguna capacitación.

A partir de este trabajo se rescata la importancia de conocer y contextualizar las características principales, fortalezas y sobre todo posibilidades de cambio de las docentes y asistentes, teniendo en cuenta las peculiaridades y momentos que se viven desde el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil.

Desde la Maestría en pedagogía de la UNA resaltan dos trabajos, el primero de ellos es el de Lépiz y Ruiz (2010), quienes realizan un proyecto con la intención de responder a la diversidad desde los estilos de aprendizaje en un grupo de cuarto grado de una institución pública de la provincia de Heredia.

Lépiz y Ruiz (2010) proponen diferentes técnicas y estrategias de mediación pedagógica para reforzar el aprendizaje colaborativo en el transcurso de las lecciones en el aula. Validando el hecho de que

Un aspecto muy significativo y que propicia la reflexión es el papel primordial que desempeña el educador (a) en este proceso, la necesidad de variar la metodología tradicional y de modificar las actividades de mediación que se desarrollan en el aula, para que éstas sean un medio para respetar y fortalecer la diversidad presente en el aula y que no sean, por el contrario, un mecanismo de exclusión escolar. (p. iv)

De dicha investigación se retoma la importancia de reflexionar sobre la mediación pedagógica que se produce en el campo donde se lleva a cabo el Trabajo Final de Graduación, con la intención de estimular el servicio brindando por el personal docente, para que trabaje desde la diversidad presente.

Asimismo, Arias (2010) realiza una investigación en un Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA), en el cual propone una Unidad Integrada en las materias de Español y Ciencias con la finalidad de trabajar desde la diversidad por medio de estrategias que promuevan el aprendizaje significativo, propuesta dirigida a una población joven y adulta. Concluyendo Arias (2010) que

Lo importante de la propuesta que se planteó en este trabajo, fue la de “romper esquemas” en práctica, lo cual, demostró que el uso de estrategias de mediación pedagógica para la atención a la diversidad representó un impacto positivo en los estudiantes. (p. 151)

Y es dicha intención de llevar a cabo un aprendizaje que sea significativo para aquellas personas a las que va dirigido, un elemento a tomar en cuenta en el desarrollo del presente

trabajo, con mayor razón si se tiene presente que el personal de la institución donde se ubica el Proyecto labora con población en una de las etapas más críticas y vulnerables como lo es la denominada Primera Infancia.

En el ámbito internacional destaca una investigación coordinada por los representantes de organizaciones mundiales de renombre, mediante la cual Bentein, Pérez, Blanco y Duck (2003) recopilan una serie de testimonios (tomados de nueve experiencias en escuelas de Educación General Básica y jardines que tienen en sus aulas niños y niñas con condición de discapacidad) relacionados con el proceso de integración a nivel educativo.

Los mencionados autores y autoras tienen el deseo de que estos testimonios sean de utilidad en la toma de decisiones a nivel político educativo, motivando a asumir el reto, y buscando la manera de facilitar las condiciones necesarias para provecho de los niños y las niñas que son los mayores beneficiados. Bentein et al (2003), comparten el hecho de que

Hacer realidad el sueño de un mundo donde niños, niñas y adolescentes con discapacidad tengan la oportunidad de participar y educarse junto con los demás niños del sistema escolar es la gran tarea que han asumido los establecimientos presenten en este estudio. Estas experiencias nos muestran que un contexto educativo diverso es una gran oportunidad de desarrollo, aprendizaje y superación, no sólo para los alumnos con mayores dificultades sino también para toda la comunidad educativa (p. 169).

Se toma de dichos autores la intención de incentivar la reflexión docente acerca construir desde el ámbito educativo un mundo más inclusivo para beneficio de todos los niños y las niñas.

Y es precisamente por tratarse de una población de niños y niñas la cual es atendida por las docentes y las asistentes donde se desenvuelve el trabajo de campo, que el siguiente tema lo constituye la Primera Infancia, elemento que se desarrolla en los próximos párrafos.

Primera Infancia

La Primera Infancia destaca como otro de los ejes de referencia del presente trabajo, debido a que es uno de los principales aspectos que caracterizan a la población que se atiende desde el Centro donde se lleva a cabo el trabajo de campo, es decir, personas menores de edad que van aproximadamente desde los 3 meses hasta los 6 años once meses de edad.

Destaca en este punto la investigación llevada a cabo por Mayorga, Porras y Rodríguez (2017) por haberse realizado en la misma institución en la que se lleva a cabo el presente trabajo, con la misma población en etapa de infancia temprana y sus respectivas docentes y asistentes a cargo. Dichas autoras, es decir Mayorga, et al (2017) llegan a la conclusión de que

...hay poca o nula capacitación en tema de educación inclusiva, dejando al descubierto un faltante en el desarrollo de programas para brindar una educación para todos, en aspectos de derechos humanos, administrativos, metodológicos, etc; como también en la implementación de un protocolo o guía para atender la diversidad en estos centros (p. 248).

Estas investigadoras llevan a cabo su estudio desde el análisis de la función del Centro, y sus efectos en los niños y las niñas con alguna condición de discapacidad, y a partir de ello, las posibilidades de cambio detectadas.

Es importante anotar que dentro del estudio mencionado no se consideraron las dinámicas de clase y la observación del ambiente de aprendizaje, aspectos que retoma el presente estudio desde una visión de educación inclusiva, al profundizar en el análisis de las mismas, relacionadas con la planificación y organización metodológicas y las interacciones cognitivas y afectivas.

Por su parte, Gen y Torres (2013) se dedican a la búsqueda de las condiciones pedagógicas deseables a desarrollar en un Centro de Atención Integral Infantil en el distrito de Mercedes del cantón de Montes de Oca en la provincia de San José.

Mediante el desarrollo amplio de visiones pedagógicas en la educación preescolar y teorías referentes al desarrollo del niño y de la niña, acorde con las madres, los padres y encargados que laboran en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), les lleva a concluir que “la instalación de un centro de atención infantil disminuiría significativamente la preocupación por buscar quién cuide y eduque en forma profesional a sus hijos durante la jornada laboral” (p. 136).

Se toma de dicha investigación la necesidad de estar en una constante búsqueda de las más óptimas condiciones pedagógicas posibles de desarrollar a nivel del ambiente educativo, en

aras del beneficio de los niños y las niñas como receptores directos del servicio, así como de sus madres, padres o encargados.

Un trabajo elaborado en la Maestría en pedagogía de la UNA sobre el tema sale a relucir y es el llevado a cabo por Vargas (2011), la cual se centra en la población menor de edad que se encuentra entre los cuatro y los cinco años, en un grupo de Prekinder en la provincia de Puntarenas.

La autora diseña y ejecuta una propuesta de estrategias didácticas con el fin de mejorar la atención que estos reciben. Lo hace desde un enfoque de educación intercultural. Lo que hace a Vargas (2011) concluir, que, desde niños y niñas, familias y docentes necesitan cultivar en ellos el respeto por la diversidad,

Porque esta es una parte inherente del ser humano y sobre todo aceptar la otra persona para convivir armónicamente, lo cual es una manera de lograr que el proceso educativo fortalezca el derecho que tiene la niñez de respeto por su identidad (p. 84).

Se retoma desde esta investigación las aseveraciones sobre la importancia del fortalecer el hecho de que las docentes sean impulsoras de la socialización desde temprana edad, de manera que se evite en los niños y las niñas la pérdida de interés por la diversidad que les rodea.

A nivel internacional cabe destacar el trabajo realizado por Blanco, Castro, Guadalupe, Louzano y Umayahara (2008), mediante el cual elaboran una serie de indicadores de la educación de la Primera Infancia en América Latina, a través de la realización de tres estudios de caso (en Chile, Perú y Brasil) para probar la importancia y posibilidad de uso de los mismos. Presentan un informe al respecto, tanto en lo referente al valor de los indicadores, como a los programas de atención a la Primera Infancia.

Informe que motiva a Blanco et al. (2008) a apoyar el hecho de que "...la propuesta de indicadores y su aplicación piloto atienden a la necesidad de mayor y mejor información internacionalmente comparable sobre la educación de la primera infancia" (p. 8). Lo anterior, según Blanco et al. (2008) con el objetivo de "...alimentar los procesos de debate público y formulación de políticas para la atención integral de la primera infancia" (p. 7).

Del presente trabajo se intenta retomar lo valioso de la reflexión acerca del identificar y utilizar indicadores que, como trabajadores en un ámbito de Primera Infancia, sean de ayuda para una evaluación constante acerca de la mediación pedagógica que se les está brindando.

Reflexión que se refuerza desde la formación continua de las docentes y asistentes en servicio, la cual pueda dar pie a la detección de todas aquellas posibilidades de cambio en su labor pedagógica diaria con los niños y las niñas.

Formación continua

Un tercer aspecto relativo al trabajo de campo lo constituye la formación continua, vista desde la indagación de posibilidades de cambio a través de orientaciones hacia la reflexión pedagógica en relación con la transformación desde un cuidado asistencialista hacia un cuidado integral como parte del desarrollo infantil.

Referente a la formación continua, Abarca (2010) indaga acerca de la relación de la capacitación y la mediación pedagógica con la contextualización educativa para el caso *Vivamos la Guanacastequidad* en la provincia de Santa Cruz.

La autora defiende el valor de la capacitación docente y su interacción con la mediación pedagógica en la labor educativa y concluye que “La capacitación docente continua ofrece (...) el contacto con información actualizada y novedosa, que se puede poner en práctica para mejorar la labor profesional y por ende la calidad de la educación que se ofrece” (p. 81).

Se toma desde esta investigación la relación entre formación continua y la motivación que como docentes y asistentes pueden llegar a desarrollar en el Centro mediante el reconocimiento y compromiso en oportunidades de cambio desde la mediación pedagógica en su labor cotidiana, de modo que sean las propias docentes las que impulsen la educación inclusiva en su institución.

Por su parte, García (2012) diseña, pone en práctica y valora la efectividad de una capacitación a docentes de aula regular de una escuela de Atención prioritaria de la provincia de Alajuela. Dicha capacitación, en la cual participan un par de docentes de preescolar, se realiza en torno a las necesidades educativas de estudiantes de I y II Ciclo.

García (2012) llega a la conclusión de que “se pudo lograr que los y las docentes se involucraran en el desarrollo de actividades mucho más significativas y constructivas, permitiendo así tener un bagaje de posibilidades que se puedan aplicar dentro del aula (p. 39)

Desde la investigación, se retoma lo valioso del involucramiento docente en acciones constructivas y significativas, tanto para ellas mismas, como para los niños y las niñas a las cuales van dirigidas en el quehacer docente, con la finalidad de mantener el interés en la práctica continua de una mediación pedagógica que tome en cuenta en una manera positiva la diversidad existente.

Desde la maestría en pedagogía de la Universidad Nacional de Costa Rica se enfatiza en un trabajo desarrollado por Bolaños y Lobo (2011), quienes trabajan con un grupo de madres y padres de familia de niños y niñas con edades de entre dos a cuatro años de un Jardín de niños y niñas. Ponen en práctica una serie de estrategias de formación a aplicar en los hogares para fortalecer el manejo de límites y los modelos de crianza.

Labor que al finalizar a Bolaños y Lobo (2011) les hace pensar en un cambio de visión, desde ser “formadoras hacia el rol de acompañantes actuantes y participantes inmersas en el camino compartido” (p. 70), descubriendo así las mencionadas autoras el valor del “aprendizaje en conjunto, generador de transformación” (p. 70).

De tales autoras se extrae la necesidad de que las docentes y las asistentes se logren ver a sí mismas como participantes activas de su proceso de formación y mejoramiento continuo, apoyadas en propuestas como la que para el caso interesa y que se encuentra relacionada con la diversidad mediante el potenciar ambientes inclusivos.

Con base en la labor realizada en el Proyecto de Primera a Infancia de la UNA dentro del cual se enmarca este Trabajo Final Graduación (TFG), se encuentran otros dos TFG llevados a cabo desde el 2013 a la fecha. Uno de ellos está dirigido al diagnóstico de espacios laborales en el ámbito de la atención y educación a la Primera Infancia y localizado en la provincia de Heredia, específicamente en el Cantón Central y comunidades de Guararí, La Aurora, María Auxiliadora y Cubujuquí.

Trabajo en el cual las autoras le dan importancia a la mediación pedagógica al reflexionar acerca de lo necesario para desarrollar una atención integral; Carvajal, Hernández y Oviedo (2015) mencionan que

...se visualiza en las cualidades personales como profesionales un enlace a la parte humana y emocional de las profesionales en donde se mencionan los valores y una mediación pedagógica más orientada al ser y convivir que al hacer y conocer. En este

sentido, se destacan las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, que fundamentalmente alcanzan una cercanía y convivencia próxima con la familia y la comunidad en el proceso educativo de la niñez. (p. 363)

De estas autoras se rescata la importancia de una mediación pedagógica en la labor docente que rescate, como lo mencionan las escritoras, el ser, el pensar y el convivir, aspectos que se intenta formen parte del presente trabajo.

Otra investigación es la relacionada con lo necesario para la educación y atención integral de la Primera Infancia (espacios, programas, servicios y perfiles profesionales) y ubicado en Cubujuquí y Mercedes Norte. Mediante el cual Fernández, López, Mora y Zúñiga (2016) llegan a concluir que

...para la atención integral de la población menor de siete años, es esencial contar con apoyo interdisciplinario por parte de profesionales, en las áreas de: educación especial, terapia del lenguaje y trastornos emocionales y de conducta, con el fin de que las necesidades educativas especiales sean cubiertas, desde los primeros años de vida. (p. 286)

Se intenta desde este trabajo realizar un aporte que también posea relación con la atención integral de la Primera Infancia, desde las dimensiones del ambiente educativo que atiendan, con base en la educación inclusiva; la diversidad funcional, cultural y biológica existente en los Centros de Cuido.

En el ámbito internacional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), crea un proyecto con la idea de optimizar la atención, el cuidado y la educación de los niños y las niñas que se encuentran en la etapa de la Primera Infancia, para llevar a cabo una sensibilización de los encargados de atender a esta población como uno de sus objetivos.

Lo anterior, por ejemplo, mediante cursos especializados, previa coordinación con los países del área de Iberoamérica que así lo solicitaren. Pues, la OIE (s. f) considera que “La actualización de conocimientos y prácticas que permitan una atención educativa de calidad es un elemento clave en el desarrollo profesional del docente.” (p. 17). Es la misma la OIE quien

defiende (s. f) asimismo el hecho de que, en el caso de los niños y las niñas en su Primera Infancia

La detección de las necesidades y dificultades en el desarrollo físico, psicológico y social, así como el proporcionar un conjunto de acciones optimizadoras y compensadoras que faciliten una adecuada maduración en todos los ámbitos, es fundamental para que puedan alcanzar el máximo nivel de desarrollo personal y de integración social. (p. 17).

Se destaca el aporte de la OEI en relación con el reconocimiento de la diversidad integrado a la posibilidad de brindar como docentes y asistentes una educación de calidad a los niños y las niñas desde que se encuentran en la Primera Infancia, situación que se trata de incluir en la presente tesis.

Trabajo Final de Graduación que se lleva a cabo en una de las modalidades de la REDCUDI, razón por la cual dicha Red de Cuido se convierte en el cuarto tema relativo a los antecedentes, el cual se desarrolla a continuación.

Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil

Un cuarto elemento a tomar en cuenta en la revisión de los antecedentes lo constituye la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI), propuesta gubernamental que surge a manera de solución en vista de la creciente incorporación de madres al campo laboral, sin mayores recursos para dejar a sus hijos e hijas atendidos en el tiempo en que se encuentran trabajando o estudiando.

La mencionada Red de Cuido cuenta con una serie de modalidades dentro de las que se encuentran los Centros de Cuido y Desarrollo Infantil, escenario en el cual se desarrollan las observaciones del trabajo de campo de la investigación.

En relación con la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, Ortiz (2012), desde su enfoque profesional en Ciencias Sociales y con un énfasis exploratorio, indaga sobre la relación y puesta en práctica de los derechos de los niños y las niñas en esta propuesta gubernamental.

Esta autora desarrolla un marco teórico mediante el cual defiende la importancia de tener presentes los valores y principios que forman parte de los derechos inherentes a la niñez, con la

intención de que estos se pongan en práctica en las diferentes modalidades de dicha Red. Ortiz (2012) concluye que

El elemento permanente desde el cuidado hasta el desarrollo integral presenta retos para todas las modalidades que integren la REDCUDI. Conseguir la atención integral puede constituirse en la meta, siendo el objetivo final, para poder cumplir con el enfoque de derechos, desarrollo humano, justicia y equidad exige caminar con metas claras, hacia el desarrollo humano integral de calidad para toda la población menor de 7 años, condición esencial para la realización de cada niño o niña que habita en Costa Rica (pp. 60-61).

Como impulso para la realización de la Tesis, se toma la intención que se plantea en esta investigación, relacionada con la meta a desarrollar en las distintas modalidades de la REDCUDI para los niños y las niñas costarricenses, como lo es el logro de una vivencia plena de sus derechos, misma que se potencia a través de una atención integral que requiere la consciencia de una mediación pedagógica que trabaje desde la diversidad promoviendo ambientes inclusivos.

A nivel internacional se encuentra un estudio realizado por Aucilino y Díaz (2015), autoras que desarrollan un análisis acerca de las políticas públicas sobre desarrollo infantil (contexto normativo, antecedentes, planes y políticas) existentes en los distintos países de América Latina, incluida Costa Rica.

Asimismo, efectúan una síntesis de lecciones que consideran aprendidas a lo largo del proceso investigativo. Para finalizar con la presentación de los que consideran desafíos a enfrentar en toda la región, dentro de los cuales Aucilino y Díaz (2015) expresan que

Los docentes son el determinante más importante de cuánto puede un niño aprender en una sala. La efectividad de los docentes es muy variable. Y esto se puede deber a que los docentes no cuentan con las herramientas apropiadas (para lo cual sería necesario brindar más capacitación y supervisión) (pp. 61-62)

Por parte de esta Tesis, se retoma lo expuesto en este estudio sobre la importancia del brindar herramientas a las docentes en ejercicio, para que puedan reflexionar sobre la mediación pedagógica que desarrollan en su labor diaria con los niños y las niñas.

Por esta razón se intenta alcanzar a las docentes y asistentes desde la presentación de una propuesta de orientaciones pedagógicas que les impulse a la reflexión, hacia una mediación pedagógica basada en principios del cuidado integral que trabaje desde la diversidad apoyada en el desarrollo de una educación inclusiva.

Lo anterior a través del impulso de posibilidades de cambio a nivel de procesos pedagógicos e interacciones cognitivas y afectivas, por medio del reconocimiento y la superación de probables situaciones que pudieran generar barreras para el aprendizaje y la participación; de manera que sean las propias docentes y asistentes las que desarrollen el trabajo desde la diversidad mediante la promoción de ambientes inclusivos en las instituciones de atención a la Primera Infancia.

Objetivos

Toda esta problemática y su consecuente propuesta, conlleva a la elaboración de un objetivo general del presente Trabajo Final de Graduación, del cual se despliegan tres específicos, los cuales se formulan a continuación.

Objetivo general

- Conocer las orientaciones pedagógicas que favorecen o limitan la disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando la reflexión docente sobre el trabajo desde la diversidad para promover ambientes inclusivos en el CECUDI Manitas y Sonrisas de San Pablo de Heredia.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las posibilidades de cambio en el ambiente de aprendizaje presentes en la dinámica cotidiana de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil.
- Indagar las posibilidades de cambio en la dinámica diaria de las interacciones cognitivas y afectivas para el trabajo desde la diversidad que promueva ambientes inclusivos en un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil.

- Ofrecer apoyos para la reflexión docente mediante una propuesta de orientaciones pedagógicas que favorezcan la disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar posibles barreras para el aprendizaje y la participación e impulsen el trabajo desde la diversidad promoviendo ambientes inclusivos.

CAPÍTULO II

Construcción teórica conceptual

El tema que concierne al presente estudio es el trabajo con la diversidad en contextos preescolares, para promover un ambiente inclusivo en beneficio de los niños y las niñas en su Primera Infancia.

El logro de dicha intención se desarrolla mediante el diseño de una propuesta de orientaciones pedagógicas que intentan impulsar en las docentes y las asistentes posibilidades de cambio a través del reconocimiento y la superación de posibles obstáculos que pudieran generar barreras para el aprendizaje y la participación, de modo que sean ellas mismas quienes promuevan el trabajo con la diversidad mediante el desarrollo de ambientes inclusivos en las instituciones de atención a la Primera Infancia en las que laboran, mediante la reflexión sobre sus prácticas con los niños y las niñas.

Se parte para ello del acompañamiento pedagógico, el cual, contrario a una visión capacitante, pretende ser un medio para que las docentes y las asistentes, construyan diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, fortaleciendo conocimientos y actitudes que promuevan la innovación en su quehacer docente, aspecto considerado como una posibilidad de cambio en la labor educativa de las docentes y las asistentes que laboran en un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI) en San Pablo de Heredia.

Reflexión conceptual sobre las principales categorías derivadas del proceso investigativo

Es evidente que la Primera Infancia constituye un periodo importante en el desarrollo de todo ser humano, una fase capaz de determinar en gran medida el futuro del individuo. Esto debido a la evolución del desarrollo en cada niño y niña en distintos niveles como el físico, el mental y el emocional, así como a la capacidad de impacto que tienen en dicho desenvolvimiento diversos agentes internos y externos.

Se destaca dentro de las mencionadas particularidades de la niñez temprana, lo valioso de la diversidad con la que se cuenta en cualquier contexto institucional que atienda a personas menores de edad que se encuentran atravesando dicha etapa. Diversidad que requiere ser tomada en cuenta desde un modelo inclusivo, con prácticas, políticas y cultura; como parte de una educación inclusiva, que reciba dicha pluralidad existente en los diferentes centros de atención a la niñez, con los retos que para su desarrollo se presenten.

Lo anterior, mediante una mediación pedagógica que tome en cuenta a la docente como mediadora, así como los elementos y dimensiones que la componen; desde una visión inclusiva, que logre romper las barreras que se puedan presentar, en beneficio de la diversidad existente en la niñez de las numerosas modalidades de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil.

La Primera Infancia: concepto e importancia

En Costa Rica, desde hace tiempo atrás, se han comenzado a tener cambios significativos en el ámbito social. Uno de ellos lo constituye la inserción de un porcentaje cada vez más significativo de la población femenina al campo laboral, suceso que, visto desde un enfoque de derechos humanos del cual se enorgullece esta nación de defender, descubre un vacío creado por condiciones que requieren de la generación de servicios de cuidado y desarrollo integral para los niños y las niñas, hijos e hijas de mujeres trabajadoras.

Requerimiento de atención que ha sido apoyado por el avance en campos como el científico y pedagógico, e inclusive político y psicológico, por ejemplo; así lo expresa Meléndez (2003)

La Psicología, la Neurobiología, la Educación, la Antropología, la Pediatría y otras ramas del saber han comprendido la importancia de integrar el conocimiento acerca del desarrollo del ser humano con el fin de devolver al desarrollo mismo, estrategias de percepción, estimulación, aprendizaje, previsión y acompañamiento que tiendan a la preservación y mejoramiento de la calidad de vida de nuestra especie. (p. 2)

Estos campos del saber con ayuda de los cuales, se ha manifestado dicho vacío, una valiosa etapa del desarrollo humano, una población considerada de tal manera, que ha llegado a denominarse Primera Infancia, la cual en palabras de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2003) se conceptualiza como

...etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años, es considerada el periodo más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades biológicas, fisiológicas y físicas, y de las formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. (párr. 1)

Martínez (s. f) viene a reforzar el hecho de verla como una etapa y un proceso que va más allá de simplemente un tiempo entre la concepción y la educación inicial, considerando la hora de entrada al sistema educativo formal existente en la mayoría de países como Costa Rica, pues en sus propias palabras expresa que

... en esta edad dichas estructuras biofisiológicas, físicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración (...) Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación, la educación, es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración (p. 3)

Tanta ha sido su valoración a nivel internacional, que la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citada por Blanco (2008) ha creado una división con la finalidad de

...prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño, lo cual implica ocuparse de su salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, tanto en contextos formales, como no formales e informales. (p. 36)

Comienza, por tanto, la Primera Infancia a considerarse meta de la atención a nivel gubernamental, ya no solamente en aspectos como la salud, sino en cuanto al requerimiento de un cuidado, educación y atención integral.

Es allí, donde entran en función ciertas modalidades encargadas de atender a la niñez, la cual pasa la mayoría de su tiempo diario en estas instituciones mientras atraviesan este tan importante periodo de su desarrollo como seres humanos.

Todos los niños y las niñas que se encuentran en esta etapa, al igual que en cada una de las fases del desarrollo del ser humano, cuentan con características distintivas. Producto de su estudio y experiencia laboral con personas menores de edad en la Primera Infancia, las escritoras

Bassedas, Higueta y Solé (2010), realizan para efectos prácticos de caracterización una división de las particularidades de los niños y las niñas en dos etapas que denominan Ciclos, en el primero de ellos se encuentran las edades de entre los tres meses a los tres años de vida.

Esta primera etapa se distingue por el establecimiento de vínculos afectivos y de comunicación (sonrisas, sonidos, llanto), la transición de una completa dependencia hacia una autonomía gradual en relación con la solución de sus requerimientos de limpieza y alimentación; así como el desarrollo de la necesidad de exploración y conocimiento del medio a través del movimiento y el juego.

En una segunda etapa, que va desde los tres y hasta los seis años de edad, destacan el avance progresivo del lenguaje verbal a través del cual se trata de entender el medio, la adquisición de autonomía en hábitos como el vestido, la alimentación y la higiene personal y la presentación de sentimientos contradictorios referentes a las ventajas y desventajas de ser una niña o un niño pequeño o grande.

Más allá de una lista de características distintivas de la niñez, encontradas en algún libro, se destacan algunas de las más representativas de esta etapa, como por ejemplo el apego y el desarrollo del yo.

Giménez-Dasí y Mariscal (2008) afirman que el apego se refiere al establecimiento de un vínculo afectivo, mediante el cual la persona menor de edad corresponde a las emociones y exhibe expresiones que son reconocidas por la persona adulta o cuidadora, una afinidad que tiene como función principal afirmar la supervivencia y el cuidado del niño y la niña en su infancia temprana. Mientras que el desarrollo del yo, se refiere a la capacidad de reconocerse a sí mismo como ser independiente, al menos en el aspecto físico, al percibir su imagen propia.

Y es precisamente la particularidad de dichas características lo que crean la necesidad de reconocer la Primera Infancia como una etapa, parte del desarrollo humano, que requiere ser tomada en cuenta.

Al respecto Blanco y Delpiano (2005) mencionan que “En los primeros años, la satisfacción de ciertas necesidades de cuidado y protección y el desarrollo de capacidades cognitivas, motoras, sociales, y sobre todo emocionales son cruciales para el crecimiento y el bienestar de los niños y las niñas” (p. 25); pues posee implicaciones en las etapas subsiguientes de dicho desarrollo, así lo expresa Meléndez (2003),

... para movilizarse con seguridad y pertinencia, tiene que haberse asido de un punto de apoyo infalible procurado por las figuras de apego en los primeros años de vida; o sea que, para un desarrollo eficiente se debe procurar un apego seguro en la primera infancia. (p. 9)

De allí nuevamente la importancia de reconocer la Primera Infancia como una etapa valiosa de la vida con sus características propias, cuya atención indudablemente influirá en las siguientes fases del desarrollo de la vida. Al respecto Meléndez (2003) se hace presente de nuevo al afirmar que

Resulta claro, no sólo que tanto la capacidad del lenguaje en el niño, como su capacidad de exploración y de representación del mundo (...) constituyen la base de su desarrollo y del núcleo potencial del desarrollo de todas sus habilidades posteriores. Igualmente es comprensible, que el actor responsable del establecimiento de dichas capacidades es precisamente el tipo de vínculo que el niño pueda establecer con su figura o figuras de apego. Lo que nos permite reafirmar que la calidad del proceso de desarrollo del niño evoluciona a expensas de la calidad y de la estabilidad del afecto que le haya sido prodigado por las personas de su entorno. (p. 26)

Por lo anterior, tan valioso como conocer lo que identifica la Primera Infancia, tanto en general, como llegando a la particularidad y profundidad que se desee acorde a la edad específica del niño o la niña, por ejemplo, es importante asimismo entrar al menos de manera breve, al reconocimiento de las características que hacen que esta población, al igual que en el resto de etapas del desarrollo del ser humano, sea diversa.

Elemento que registran Cabrerizo y Rubio (2007) al reconocer que cada niño y niña “tiene capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias educativas diferentes que hacen que su proceso de aprendizaje sea único, irrepetible y absolutamente personal e intransferible.” (p 44).

Cada niño y niña se desarrolla a su propio ritmo

Cada hombre y mujer, desde sus primeras etapas del desarrollo, comienza a manifestar características propias, que le hacen ser único y especial. Por lo que estándares predefinidos relacionados con el desarrollo no necesariamente se aplican a todos por igual, si se tiene presente que no todos los niños y las niñas pasan en los mismos tiempos o etapas de su vida por ellos, presentándose condiciones que dan paso a esas variaciones.

Al respecto de dichas variaciones, parafraseando a León (2002), en lo referente a la familia del niño o niña, se encuentran, por ejemplo, el nivel económico y social del que forma parte, el ambiente que se procure para el niño o la niña y la apreciación que tenga esta familia de las capacidades y debilidades de su hijo o hija y su relación con su valor como persona.

Pues la situación financiera que repercute en lo social de cada familia influencia el acceso que pueda disfrutar la persona menor de edad, tanto a aspectos relacionados con la satisfacción de sus necesidades básicas, entre los cuales están la nutrición, el vestido y el disfrute de una vivienda en la que pueda realizar actividades de la vida diaria como dormir, jugar y hacer sus tareas escolares de manera que desarrolle todo su potencial.

Esto sin dejar de lado aspectos que pudieran parecer triviales sin serlo realmente, como la capacidad de acceder o no a espacios de esparcimiento, uso de medios tecnológicos y de comunicación, servicios privados de salud y educativos formales y no formales.

Asimismo, el ambiente relacional que se viva a lo interno de la familia, influenciado tanto por las interacciones entre los adultos del núcleo, como su relación con el propio niño o la niña, se puede ver beneficiado en el caso de que una o varias de las personas integrantes muestren conductas y prácticas acordes con valores ciudadanos, promoviendo los mismos en el hogar.

O bien, la persona menor de edad podría verse afectada por circunstancias en las que alguno de sus miembros se encuentre involucrado en algún vicio o en alguna situación que ponga en riesgo la integridad del niño o la niña.

Un tercer elemento, es la manera en la que el niño o la niña son percibidos por su núcleo familiar, en la medida en la que el valor del mismo o la misma sea determinado por un estándar basado en la presencia de ciertas habilidades y debilidades, o bien, por el simple hecho de ser humano; al repercutir en el apoyo o la ausencia de este para desarrollar el máximo potencial

posible, y redundar en el aumento o detrimento de la propia percepción y seguridad de sí mismo que la persona menor de edad llegue a poseer.

En lo que respecta a la institución educativa, la misma autora, León (2002) hace alusión al elemento institucional y docente, mencionando el centro educativo y el grupo al que pertenece el niño o la niña, así como el papel de la docente.

Ambos elementos relacionados con el hecho de que el aprendizaje sea o no significativo y pertinente. Aunado al hecho de la sensación que le produzca el ambiente, el cual le conduzca a sentir una responsabilidad al saberse parte importante de su proceso de aprendizaje o, por el contrario, le impulse a defenderse de un ambiente hostil en el que se le valore por sus productos finales.

Cabe destacar aquí el hecho de reconocer primeramente la pluralidad en las características de cada uno de los niños y las niñas que forman parte de los diferentes servicios que atienden a la Primera Infancia, al respecto de lo cual la División para el Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California (2010) intentan que no se deje de lado el hecho de que

Aunque todos los niños atraviesan por las principales etapas de la infancia, no hay dos niños que lo hagan de la misma forma. Cada niño nace con una combinación particular de fortalezas, habilidades y rasgos de temperamento, además del potencial asombroso para aprender y desarrollarse. Las investigaciones acerca del desarrollo cerebral temprano han ilustrado cómo el potencial biológico y el ambiente del niño se combinan para definir al niño y la forma única en que se manifiesta su desarrollo. (p. 18)

Todo lo anterior se refuerza desde el punto de vista de derechos, dentro del cual distintas organizaciones mundiales han registrado el valor de incluir como tema, tan importante para el presente como para el futuro, a la Primera Infancia como tal y de reconocer la necesidad de tomarla en cuenta dentro de sus objetivos para el desarrollo mundial, entre ellas, la Organización de Estados Americanos (OEA) citada por Dávila y Naya (2011) enuncia

El acceso equitativo y oportuno a la educación integral de calidad y adecuada a los contextos locales y a las realidades del mundo es un derecho humano, un bien público y una prioridad política, incluso en el marco de la atención integral a la primera infancia, y resaltamos la necesidad de dar prioridad a los grupos más vulnerables. (p. p 251-252)

En síntesis, es innegable el reconocimiento de la importancia de la atención en la Primera Infancia, comenzando porque es parte del derecho de todo niño y niña; con sus respectivas características, tanto aquellas generales de la etapa en la cual se encuentra, como las propias que le atribuyen aún más valor, como lo es la diversidad, capaz de conferirle riqueza al aspecto pedagógico si se toma como el tesoro que constituye, aspecto que a continuación se desarrolla.

El valor de la diversidad en la Primera Infancia.

Con respecto al valor que en sí misma encierra la diversidad, Artavia y Fallas (2012) expresan que

Conceptualizar el término diversidad no es tarea fácil, especialmente cuando implica tanto dinamismo, compromiso y coherencia. El mundo, los seres humanos y todo lo que ello contemple en sí mismo es diverso, es una diversidad innegable y que configura toda la realidad de nuestras acciones en la sociedad (p. 48).

Recalcando el hecho innegable del que tratan Artavia y Fallas, acerca de la diversidad como parte inherente del mundo conocido, tanto a nivel de la naturaleza como en cuanto al ser humano, sus creaciones y relaciones; resalta el punto de vista de Arnaiz (2009), quien comenta que la conceptualización de la palabra diversidad, relacionada con la educación, se encuentra enmarcada en los siguientes criterios a considerar

1. El derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus expectativas y conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, capacidades específicas y ritmos de trabajo.
2. La potenciación de individuos (...) con características personales enriquecedoras de una sociedad amplia y múltiple.

3. La atención abierta y flexible a distintos niveles, tanto en lo referido al propio centro como a los alumnos considerados individualmente. (p. 52)

Una de las referencias más recientes y reconocidas la brinda el diccionario en línea de la Real Academia Española, mediante la cual, las principales definiciones de la palabra diversidad son “variedad, diferencia, abundancia, gran cantidad de cosas distintas”.

Conceptos que, de utilizarse a la ligera, abren la posibilidad de realizar comparaciones dentro de tanta pluralidad en búsqueda de un estándar de lo deseable, por ello se medita en las palabras expuestas por Bassedas, Higuera y Solé (2010) quienes invitan a “considerar la diversidad entre las personas como un valor a potenciar que implica un aprendizaje de vida en una sociedad plural y democrática” (p. 156).

Resalta la idea del identificar la diferencia como valor, al reconocer que ésta existe y se puede asociar con la diversidad, Tobar (2012) la liga a la intención desde la cual ésta parte, es decir, “de que todos somos diferentes (...), esa es la única constante, pero es también la magia. Esa riqueza de diferencias es la que nos hace más, nunca menos. (p. 27).

Y con la idea en mente de que lo único constante es el cambio, la idea de Tobar es respaldada en las palabras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008), quien en referencia a la importancia de ver lo valioso que en sí encierra la diferencia afirma que “Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las diferencias son consustanciales a la naturaleza humana y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje” (p. 8). Es por ello que se retoma el significado que al respecto de la diversidad desarrolla Arnaiz (2009), la cual la manifiesta que

... cada persona tiene sus propias características evolutivas, diferentes ritmos de aprendizaje que, en interacción con su contexto, se traducen en distintos intereses académicos, profesionales, expectativas y proyectos de vida (...) Además de estas manifestaciones se pueden encontrar otras de carácter individual, como los talentos especiales o las deficiencias intelectuales, físicas y sensoriales, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorables o relacionados con las minorías étnicas y culturales. (p. 7)

Por tanto, si se toma en cuenta la diversidad como una ventaja y se relaciona con palabras como variedad, abundancia y riqueza, se busca profundizar en el tema, pues desde la Primera Infancia se destaca la variedad mencionada, Casanova (2011) la despliega desde elementos generales, como los intereses y motivaciones personales y los ritmos y estilos de aprender, pasando por elementos sociales como por ejemplo el contexto familiar, cultural y económico favorable o desfavorable en el que se puede desarrollar una persona, razones relacionadas con la salud y aspectos respectivos a las capacidades (talentos, dificultades, condición de discapacidad) que cada quien puede poseer.

Dicha variedad se ha desarrollado por varios autores desde una tipología acorde a su caracterización. Entre ellos Sánchez y García (2013) se refieren a la diversidad biológica como aquella en la que se encuentran peculiaridades como el sexo (hombre y mujer), la edad (primera infancia, niñez, adolescencia, adultez) y a las características físicas (color de cabello y piel, contextura, peso y estatura, por ejemplo).

Asimismo, Sánchez y García (2013), hacen referencia al aspecto funcional como la “diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje (...) personas cuya manera de funcionar es diferente a la de otras personas y que tendrán mayores dificultades cuántas más barreras se levanten a nivel social y educativo” (p. 25). Finalmente, y en relación con la diversidad cultural, los mencionados autores hacen alusión a la misma, relacionándola con elementos como el género (femenino y masculino), la cultura (costumbres) y las clases sociales.

Por tanto, la temática que se presenta, todo un argumento innegable, así lo corroboran Jiménez y Jiménez (2016), al afirmar que “El tema de la diversidad en la población estudiantil se ha venido discutiendo desde hace muchos años, ya que representa un reto importante para todos los individuos involucrados en los procesos de aprendizaje”. (p. 58).

Con lo mencionado, lo más importante que se desea recalcar, es el hecho de que un término relativamente nuevo, como lo es la significación de la diversidad, puede ser visto como algo positivo, como un motivo de reflexión y cambio para mejora del sistema educativo desde el nivel inicial, inspiración que se encuentra en las palabras de Arnaiz (2009), quien expresa que

...en la actualidad el término diversidad está siendo bastante utilizado, ya que pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes (...) Indudablemente, no basta con que estos cambios se produzcan solo en el vocabulario y en las expresiones. Lo importante es que impregnen y cambien el pensamiento y las actitudes, y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado. (p. 43)

Dicho cambio promueve la importancia que por sí misma posee la diversidad, con mucha más razón si la población con la que se trabaja está pasando por una de las ya reconocidas y preciosas etapas del desarrollo del ser humano como lo es la Primera Infancia.

Diversidad: El tesoro en los niños y las niñas

Toda la riqueza mencionada se puede encontrar en la Primera Infancia, la modalidad de atención que interesa en esta Tesis, al igual que en el resto de las establecidas a nivel gubernamental y municipal, principalmente si se toman en cuenta las palabras en las que Blanco y Delpiano (2005) aseveran que

El origen social y cultural y las características individuales en cuanto a experiencias personales, capacidades, intereses, hacen que no haya dos niños idénticos y que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso. (p. 26)

No hay dos personas menores de edad completamente iguales, ni siquiera en su apariencia, mucho menos en su interior, tanto a nivel fisiológico como emocional y relativo a su contexto, un grupo de niños y niñas en su Primera Infancia no puede ser homogéneo, encontramos este discurso apoyado por el Martínez (s. f), quien manifiesta que

... la primera infancia es, por su propia esencia, y por las necesidades de su desarrollo, como la expresión máxima del concepto de la diversidad, y que obliga a afrontar el

proceso pedagógico de formación de la personalidad a partir de los principios básicos de la diversidad. (p. 4)

Este autor intenta dejar un precedente en la determinación de toda esa variedad como un tesoro por descubrir y del cual aprender, esto se hace posible a través del trabajo con la diversidad. Aspecto que respaldan Artavia y Fallas (2012), quienes aseguran que

La educación debe ser sustentada y validada desde la diversidad, por muchas razones, dentro de las que cabe destacar que hemos caído en enfoques erróneos e injustos, bastante habituales como (...) aquellos orientados a las dificultades vistas como resultado de insuficiencias o limitaciones individuales. Ha generado, como resultado, la segregación estudiantil, la cual se opone al desarrollo personal y social, por tanto, empobrece el aprendizaje (p. 48).

Es por tanto que, parafraseando a Bassedas et al (2010) “todos los niños y las niñas (...) necesitan situaciones educativas que den paso al avance de sus capacidades a nivel intelectual y emocional” (p. 155). Algunas de estas necesidades pueden considerarse de mayor magnitud, debido a aspectos biológicos (déficit sensorial, motores, mentales) o del contexto social y la capacidad que este posea o no de desarrollar su potencial. Sin embargo, es necesario tener presente que todos los niños y las niñas tienen en común las mismas necesidades: sentirse amados y protegidos y contar con un sentido de pertenencia a un grupo en el que se confía en sus capacidades.

Bassedas et al (2010) muestran correspondencia con esta idea al considerar en su libro, como una de las metas de mayor importancia a trabajar en la labor de atención a la Primera Infancia el “Potenciar y favorecer el desarrollo máximo de las capacidades, respetando la diversidad y las posibilidades de los diferentes alumnos” (p. 56). Meta que corroboran Jiménez y Jiménez (2016) en su ensayo al aseverar que

Los centros educativos deben integrar la diversidad y convertirla en un contenido de aprendizaje más y, al mismo tiempo, deben propiciar la formación de una ciudadanía con las suficientes capacidades y habilidades que le permitan desenvolverse en la diversa y compleja sociedad que le rodea. (p. 60)

Y son las mismas autoras (Jiménez y Jiménez, 2016), quienes brindan la respuesta acorde a la necesidad planteada, a través de la presentación de la inclusión como la clave, un proceso orientado a educar en y desde la diversidad, de manera amplia y dinámica, mediante la construcción y la reconstrucción del conocimiento con la finalidad de elevar la participación del estudiantado, de modo que todos puedan contar con experiencias significativas de aprendizaje a nivel social y cultural.

Se unen por tanto dos elementos, la niñez que se encuentra en su etapa denominada Primera Infancia, con una de sus características; la diversidad, y se crea la necesidad de brindar una educación de calidad para todos que tome en cuenta a ambos, al convertirse la inclusión en la respuesta más acorde a la diversidad en una etapa como la mencionada.

La Inclusión como necesidad para generar ambientes que trabajen desde la diversidad

Se comienza a observar, desde prácticamente los inicios de las interacciones del ser humano en sociedad, una situación denominada recientemente como exclusión, refiriéndose tanto a acciones relacionadas con el rechazar, despreciar y desechar, como a aquellas tocantes a aislar, desatender y abandonar.

Aspecto que, en palabras de Gómez-Franco (2013) “tiene cierta complejidad en la medida que suele ser presentado como un fenómeno social objetivable” (p. 101). Fenómeno al respecto del cual Pérez (2009) reflexiona y caracteriza adecuándolo a la realidad en América Latina, concluyendo que

Primero, el origen de la exclusión reside en el ejercicio del poder de un grupo social contra otro(s). Segundo, como corolario de lo anterior, la exclusión es una manifestación de producción de desigualdades sociales; de hecho, en su expresión más extrema. Tercero, este ejercicio de poder genera procesos de clausura social (...). Cuarto, la

exclusión es un fenómeno multidimensional, o sea, distintos tipos de exclusiones que pueden interactuar entre ellas reforzando las dinámicas excluyentes. (p. 17)

Al evocar lo expresado por Pérez, se evidencia el impacto que la exclusión, desde su origen intencional de ejercer dominio y poder unos sobre otros, pasando por las irregularidades que tiene la capacidad de producir; tiene lugar en las distintas áreas de la sociedad, al llegar a influir en sus diferentes aspectos como el económico, el político, lo social y, por ende, la parte educativa.

Dadas estas particularidades tan evidentes e influyentes en detrimento de la humanidad, las grandes organizaciones a nivel mundial se han visto en la necesidad de agendar en sus reuniones esta situación problemática con el objetivo de brindar recomendaciones para su solución, entre ellas, Gómez- Franco (2013) menciona a la Unión Europea, la cual ha definido “...inclusión social como un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural” (p. 102).

En el ámbito Latinoamericano y más específicamente en Costa Rica, el gobierno se ha visto en la necesidad de crear un Ministerio denominado de Desarrollo Humano e Inclusión Social, a través del cual, Arias citado por Bermúdez (2016) afirma que el estado costarricense asume el reto de garantizarle a la ciudadanía “procesos transparentes, apolíticos e inclusivos; sabiendo que cada día perdido, es una jornada en que la pobreza y la exclusión se incrustan en los hogares de costarricenses en estado de vulnerabilidad” (párr. 3)

Se introduce una primera visión, desde un punto de vista social, tanto a nivel internacional como nacional; la inclusión como respuesta a la exclusión existente y que tanto ha afectado negativamente al ser humano, al respecto de lo cual la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL) (2007) expresa que “La finalidad de una política de inclusión es enfrentar la segmentación y exclusión social” (p. 10).

Por tanto, la inclusión hace su entrada en el mundo conceptual de la educación, como una de las áreas en las cuales también ha hecho mella la exclusión, así se expresa acerca de esta dicotomía Gómez-Franco (2013) afirmando que

...Inclusión /exclusión es una oposición que requiere de ciertas precisiones en tanto son conceptos modernos y de uso frecuente, en las últimas décadas, en el ámbito de las ciencias sociales y, por lo mismo, de incumbencia para la educación social en tanto su praxis se orienta hacia las llamadas personas en riesgo de exclusión social. (p.101).

Con el paso del tiempo y los intentos de distintas organizaciones de alivianar los efectos de la exclusión a todo nivel, ésta entra al campo educativo desde una visión que se podría denominar de barreras académicas. Arnaiz (2009) lo manifiesta de la siguiente manera “La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir significa mantener fuera, apartar, expulsar” (p. 60).

Al respecto de tal visión la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL), parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011) expresa que

La exclusión y marginación en educación es el resultado de una combinación de factores, externos e internos, presentes de los sistemas educativos. Responden a procesos discriminatorios profundamente arraigados, tanto en la sociedad como en las escuelas, modelos económicos injustos y políticas insuficientes o inadecuadas. (p. 16)

Exclusión que se ve reforzada por aspectos económicos, políticos y culturales, como la desigual distribución de recursos materiales y personales, así como la duración de los estudios y la presencia de barreras a nivel físico (estructural) dependiendo de elementos como la ubicación geográfica de la población; con déficit en métodos de enseñanza y evaluación en lo referente a la sensibilidad hacia la diversidad producto por ejemplo de la variable de género, pertenencia étnica y/o presencia de alguna condición de discapacidad. entre otros (OREAL, UNESCO, 2011).

Al respecto Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000) exponen los aspectos mencionados en el párrafo anterior como dimensiones interdependientes de la vida en la escuela, debido a que la cultura escolar y sus principios son los que orientan las decisiones

que se concretan en las políticas educativas, elementos que se ven reflejados en las prácticas pedagógicas, es decir, en el desarrollo de las actividades institucionales y extraescolares de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De modo que, lo que comenzó a verse desde una perspectiva meramente social relativo a la cultura de la humanidad en general y de cada comunidad en específico, llega a incursionar en el ámbito de la enseñanza, desde el estudio de la cultura escolar y sus implicaciones en las políticas educativas, hasta llegar a las prácticas que se vivencian mediante las actividades pedagógicas cotidianas, y por supuesto, su influencia en el estudiantado.

Todo este proceso, partiendo de la exclusión desde un punto de vista general que tiene lugar en la sociedad, pasando por la lucha hacia una igualdad de condiciones que disminuyeran y/o eliminaran las barreras a todo nivel, inclusive el educativo, ha dado cabida a una nueva visión, la cual parte del derecho humano, desde la cual se plantea la presente Tesis, en palabras de Guijo (2008)

Frente a los riesgos de la exclusión social el sistema educativo ha adoptado distintas soluciones a lo largo de la historia. De la despreocupación y rechazo se pasó a la compensación e integración y, solo en fechas recientes se ha planteado la necesidad de la inclusión o de la educación eficaz y de calidad para todos los alumnos. (p. 58)

Se reconoce el valor de la inclusión vista desde una perspectiva de los derechos humanos, la cual, parafraseando a Delors (1996), asume la diversidad como riqueza, enseñando desde el pluralismo, no solamente como protección contra todo tipo de violencia, sino como un principio que activa el enriquecimiento de la cultura y el civismo en la sociedad actual. Se rescata lo mencionado por Escribano y Martínez (2013) quienes refiriéndose al tema opinan que

...el derecho a la educación es el derecho integrador de todos los Derechos humanos, a partir del cual se abre el camino y la posibilidad de acceso a todos los demás derechos de los que es sujeto el ser humano (p. 46)

Puesto que, a través de la enseñanza, se hace posible el fortalecimiento de muchos otros derechos, es de gran valor el hacer efectivo el derecho a la educación, y una de calidad, desde el marco de derechos humanos, como también lo mencionan Escribano y Martínez (2013)

Que las personas son diversas en sus características personales, culturales, sociales, de género, étnicas y raciales, lingüísticas, etc; es algo de sentido común. La cuestión está en las implicaciones que esta diversidad tiene para la sociedad y la educación. La inclusión es una respuesta valiosa y valiente a la diversidad humana como algo enriquecedor y positivo, desde el marco de los derechos de las personas según el principio de igualdad de oportunidades. (p. 46)

Por tanto, en respuesta a la capacidad de generar cambios con efectos que favorezcan la diversidad del estudiantado existente, desde las más altas organizaciones dedicadas a su estudio y difusión a nivel nacional e internacional, han determinado para la inclusión educativa una serie de elementos o principios que la rigen, así como las dimensiones en las cuales se desarrolla.

Principios o elementos de la inclusión educativa como educación de calidad para todos

A pesar de las diversas definiciones existentes acerca de la inclusión a nivel educativo dependiendo de la visión que se posea de la misma, se han llegado a conciliar tres elementos resaltados como indispensables para que ésta sea una realidad en el contexto educativo.

En síntesis, corresponden al hecho de que la inclusión es un proceso, es decir, una constante exploración de mejores formas de brindar respuesta a la diversidad del estudiantado; cuya búsqueda es la presencia (en cuanto al lugar), participación (como calidad desde su punto de vista) y éxito (en relación a resultados de su aprendizaje en su significado más amplio) de todo el estudiantado en especial aquellos que forman parte de los grupos que enfrentan mayores condiciones de vulnerabilidad. Lo cual hace necesario la identificación de las barreras con la finalidad de eliminarlas para que de ese modo se haga efectivo el derecho a una educación de calidad para todos (Echeita y Ainscow, s. f)

Se resalta en este punto de manera breve el concepto de barreras desde el cual se observan dichos elementos o principios; definido según lo señala López (2013) como "...los

obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 272). Es tema que se profundizará en apartados posteriores.

Dimensiones de la inclusión educativa como educación de calidad para todos

También se han delimitado cinco espacios que, si se toman en cuenta a la hora de hablar de educación, en su conjunto podrían contribuir al logro de la eficacia que esta requiere para atender de la mejor manera posible la diversidad. Basados en lo declarado en la UNESCO (2007) en el Marco del Congreso Educación de calidad para todos, el Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC) (2008) hace referencia a las dimensiones implicadas

Desde el punto de vista de sus finalidades, la educación ha de ser **relevante**, es decir, debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación sólo puede lograr ese propósito si es **pertinente** a las condiciones concretas en las que las personas actúan. Por otra parte, el hecho de tener un carácter universal, es decir de alcance para todos, y que habilita a las personas en términos de sus capacidades para la vida, hace que la **equidad** sea un factor consustancial a la educación de calidad. Por otra parte, al tratarse de un derecho, la acción pública resulta de crucial importancia, y en este sentido, una educación de calidad requiere ser **eficaz** al alcanzar los objetivos o metas que se plantea en el ámbito del accionar público, así como debe honrar los recursos que los ciudadanos destinan a la tarea mediante una operación **eficiente**. (p. 13)

Al recalcar los adjetivos que caracterizan la educación de calidad para todos, se encuentra primeramente la relevancia, la cual está en relación directa con el tener presente al educando como un ser de derechos para que pueda desarrollarse plenamente como ciudadano libre y competente, sin importar sus características intrínsecas y/o las de su contexto. Maldonado (2007) lo resume de la siguiente manera

... la relevancia se refiere al “qué” y “para qué”, es decir, las intenciones educativas, las cuales condicionan otras decisiones como la forma de enseñar y la evaluación. (...) también está relacionada con las finalidades que se le asignan a la educación, en tanto proyecto político y social, en un momento histórico y contexto dados. (párr 2)

Es en este punto donde entra en acción la pertinencia, que parte del contexto particular en el que se desenvuelve el estudiantado, teniendo presente la diversidad, a nivel tanto individual, como en la que están inmersas las distintas situaciones educativas, a través de elementos claves como la flexibilidad y/o capacidad de adaptación. Al respecto, el mismo Maldonado (2007) expresa que

La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el alumno, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. (párr. 7, 8)

La equidad se presenta como otra dimensión clave, que destaca el carácter mundial de la educación, desde el punto de vista de tomar en cuenta a todos y lo intenta hacer de una manera justa evitando así cualquiera cosa que pudiera convertirse en un obstáculo para el acceso y participación del estudiantado. Marchesi, Tedesco y Coll (s. f) se refieren al tema de la equidad con relación a una educación más justa e igualitaria de la siguiente manera

Una educación bien distribuida supone que se distribuye la calidad educativa, es decir, una educación capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de los educandos en las esferas personal, familiar, cívica y económico- laboral. Una educación bien distribuida (...) implica necesariamente currículos flexibles y capacidad de adaptación curricular y metodológica, por parte de los docentes, a las características específicas de un alumnado social y culturalmente diverso. (p. 50)

De allí se desprende el requerimiento de medidas equitativas, como por ejemplo aquellas relacionadas con apertura y/o extensión de horarios educativos, aumento de atención desde diversas áreas, todas orientadas a la búsqueda de la igualdad de oportunidades de las personas en condición de vulnerabilidad. Booth et al. (2000) expresa al respecto que

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza (p. 6).

Frase que refuerza la importancia de la equidad, la cual se apoya en el resto de los espacios implicados en la educación de calidad, por ello se afirma que, la educación requiere de eficacia y eficiencia, es decir, contar con procesos propicios para el establecimiento y ejecución exitosa de metas, a través de una obtención, distribución y uso correcto de recursos; todo en beneficio de cada individuo en particular, que redunde en favor de la sociedad en la que se encuentra inmerso. Como directora de la OREAL, UNESCO, Blanco (2008) se refiere a estos últimos dos puntos mencionando que la

... eficacia y eficiencia son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Eficacia implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la eficiencia se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de la manera adecuada. (p. 14)

Una vez contemplados brevemente el proceso histórico conceptual de la inclusión a nivel general y en específico en el ámbito educativo, se destacan a continuación elementos políticos y del derecho que sustentan la inclusión educativa en la Primera Infancia.

Inclusión educativa, políticas para su implementación

Con la finalidad de hacer realidad la inclusión educativa a pesar de tan distintas realidades dependiendo de cada región y país, se han determinado una serie de políticas públicas recomendadas para su implementación, parafraseando a Eroles (2011) se encuentran, el asegurar:

- 1- Que cada Estado sea quien garantice y regule que la educación se haga una realidad como derecho universal en su nación, distribuyendo los recursos en forma justa.
- 2- El derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos los ciudadanos.
- 3- El paso de un rumbo homogéneo a uno que considera la diversidad como algo positivo, robusteciendo políticas inclusivas.
- 4- El desarrollo de la formación docente.
- 5- Desarrollo de currículos con relevancia y pertinencia para todo el estudiantado.
- 6- Desarrollo de evaluación tendiente a la mejora de la calidad de la educación.

Acorde con el anhelo de dichas políticas, cada gobierno vela por que la educación sea accesible para todos, mediante una serie de regulaciones que disminuyan y/o eviten cualquier tipo de discriminación y una distribución de los recursos (personales, materiales, entre otros) justa y equitativa, para lo cual cuenta con criterios básicos de calidad. Al respecto, el Ministerio de Educación del Gobierno de El Salvador (2010) pronuncia que

En medio de las condiciones difíciles del país, se abre la oportunidad de hacer giros en materia de gestión pública, de tal forma que, con una orientación de esfuerzos y recursos, las adversidades se conviertan en oportunidades que permitan superar la situación mencionada (...) colocando en el centro de interés público a la persona humana y su desarrollo integral, con énfasis en los grupos excluidos. (p. 11)

El Consejo Superior de Educación (2008), se refiere al derecho de aprendizaje a lo largo de la vida, para el logro del cual se requiere de un sistema flexible, que posea modalidades que atiendan a toda la población sin importar condiciones como la edad, el lugar de residencia, entre otros; lo hace recalando que

El respeto y la atención a la diversidad de los y las estudiantes, proporcionándoles oportunidades para aprender a lo largo de toda la vida, es condición de una educación de calidad para todos. Todos tienen derecho a una educación de calidad, que, partiendo de sus

propias realidades, propicie el desarrollo de todo su potencial: estudiantes que aprenden a partir de estilos diferentes, con necesidades educativas especiales, talentosos, provenientes de distintos grupos étnicos, culturales, lingüísticos, que profesan credos religiosos diversos y cuyas condiciones sociales y económicas marcan sus ambientes de aprendizaje (p. 6).

Asimismo, es necesario pensar la diversidad desde el propio diseño de las políticas en educación, mediante estrategias que aseguren la igualdad de oportunidades, teniendo dentro de sus prioridades a las personas en situación de vulnerabilidad, al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) manifiesta que

Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación (p. 29).

La formación docente es otro punto importante, idóneamente a través de un procedimiento articulado desde una formación inicial, al pasar por la inserción al mundo del trabajo y el desarrollo profesional posterior, tomando en cuenta lo valioso de la remuneración y las condiciones labores. Delors (1996), cita a Thompson al mencionar en relación al tema que,

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera, si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren (p. 178)

Otro punto es el desarrollo de currículos que, desde el diseño, la implementación y evaluación de los mismos, sean contextualizados, abiertos y flexibles, de modo que permitan la

apertura a la comunidad y el intercambio de conocimientos entre diversos especialistas. Provocando que un último aspecto, pero no menos importante, sea la evaluación, la cual también, desde su planteamiento, puesta en práctica y seguimiento, conste de estrategias metodológicas que trabajen con la diversidad.

En un informe acerca de la garantía de una educación inclusiva y equitativa, la UNESCO (2015) recalca que la manera en la cual las y los docentes enseñan, así como la elaboración de diseños en evaluación es de vital importancia para promover la inclusión, expresa además la importancia de la elección e implementación de los objetivos y contenidos en la enseñanza al mencionar que

... son indispensables, por una parte, métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados (p. 30).

Una vez planteada la inclusión educativa desde el enfoque de derechos que defiende la educación de calidad para todos, con las leyes y políticas indispensables para su ejecución a escala general, se puede entrar al ámbito de la Primera Infancia, descubriendo el propósito que tiene en esta etapa, así como los retos a los que se enfrenta.

Educación inclusiva y Primera Infancia

Como se ha mencionado, luego de una breve explicación de aspectos generales de la inclusión desde el ámbito educativo que interesa a este estudio, se presenta la inclusión educativa relacionada con la etapa de la Primera Infancia, por ser el periodo de edad de la población con la que trabajan las docentes y las asistentes de la investigación.

Se desprenden de la inclusión educativa en la Primera Infancia, el hecho de constituir la misma un elemento del derecho de una educación para todos, según lo establecido por autoridades en educación a nivel internacional, así como el propósito y los retos que ella significa para la población que concierne al estudio.

Inclusión educativa desde la Primera Infancia como elemento del derecho a una educación para todos

La Declaración mundial acerca de la educación para todos llevada a cabo en Jomtien en 1990 pregonó que el aprendizaje empieza a partir del nacimiento y posteriormente, en el Foro mundial de educación para todos efectuado en Dakar en el 2000 se reafirma la importancia de la educación desde la Primera Infancia, al incluir el desarrollo de la protección y educación de todas las personas desde su niñez temprana como uno de sus principales objetivos, al poner en evidencia que a pesar de los esfuerzos realizados por la comunidad mundial, todavía hay muchos niños y niñas que no ven este derecho hecho efectivo en sus vidas (OREAL, UNESCO, 2011).

Reafirma la visión de una Educación para todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con educación, la Declaración de Incheon 2015, aborda además los desafíos desde una visión inspirada en “una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica.” (p. iii) Con el compromiso de enfrentar cualquier forma de exclusión.

De allí que una de sus metas para el 2030 sea el garantizar que, todas las personas en su niñez temprana “tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad” (UNESCO, 2015). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2008) hace referencia al tema de la niñez explicando que

El enfoque de la educación basado en los derechos humanos busca crear oportunidades para que los niños alcancen sus capacidades óptimas a lo largo de la niñez y después de ésta. (...) Exhorta a los gobiernos a velar por que los niños de corta edad tengan acceso a programas de atención de la salud y de educación concebidos para promover su bienestar y subraya que el derecho al desarrollo óptimo entraña el derecho a la educación en la primera infancia. (p. p 29-30)

En el marco de las dimensiones para el logro de una educación para todos desde la niñez temprana, la misma organización destaca algunos de los derechos que considera indispensables, como lo son el derecho a tener una educación accesible, es decir, gratuita, obligatoria y basada en la igualdad de oportunidades; que asimismo sea de calidad, mediante la promoción del interés

superior del niño y de la niña en tanto disfrute de un entorno seguro y saludable en el que se desarrollen sus capacidades, de respeto hacia la identidad, integridad y participación de todos por igual, protegiéndolos de todas las formas de violencia (UNICEF, 2008).

Valga el recalcar la relación directa entre el logro de una educación para todos y el goce de la totalidad de los niños y las niñas a un ambiente saludable y seguro que tenga como base la igualdad de oportunidades en un medio inclusivo. Se hace por tanto referencia a las condiciones del derecho a la educación, recurriendo a Blanco (2008) quien manifiesta que

...serían el derecho de una educación obligatoria y gratuita; la universalidad, no discriminación e igualdad de oportunidades; el derecho a la participación; el derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos; y el derecho a una educación de calidad que permita el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (p. 8)

Y para que todo esto sea una realidad, se requiere de la puesta en práctica de uno de los derechos imprescindibles, comentado por la OREAL (2007) al afirmar que “Asegurar el derecho de todos a una educación de calidad requiere asegurar el derecho a la no discriminación” (p. 8), misma que, no debiera desde la mirada de la investigadora, presentarse por ningún motivo, de género, etnia, edad, posición económica y/o social, presencia de alguna condición de discapacidad, entre otros.

Razón por la cual, la misma OREAL (2007) comenta que “la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación de calidad para todos”. Es por tanto que, se han definido una serie de parámetros para garantizar el derecho a la educación para todos, Eroles (2011) los resume en

- Disponibilidad de centros educativos en todo el país.
- Accesibilidad: física, curricular, económica.
- Aceptabilidad: aprendizajes relevantes para el logro de los fines de la educación y pertinentes desde el punto de vista cultural.
- Adaptabilidad de la enseñanza a las necesidades de los alumnos: currículum, métodos, evaluación. (p. 20)

Tanto derechos como parámetros establecidos sirven de orientación hacia una implementación de la educación de calidad desde la Primera Infancia, con un propósito y retos que le caracterizan a esta etapa.

Propósito desde la Primera Infancia

En relación con el logro de una educación para todos basada en los derechos desde la niñez temprana de la totalidad de las personas, Jorquera (2013) manifiesta que cada institución dedicada al desarrollo integral del ser humano y

... como agente formador y socializador, debe ampliar sus fronteras y propiciar el modelo inclusivo de la educación, fundamentada en el derecho universal de todos los niños y niñas (...) Bajo este paradigma el acceso a una educación de calidad, igualitaria y equitativa debe estar al alcance de todos, independiente de su condición física, cognitiva, social y emocional (p. 195).

Y es precisamente el fundamento en la equidad, la igualdad y una participación independiente de las particularidades que la UNESCO, según Eroles (2011), conceptualiza la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación”. (p. 26).

De allí la importancia de la transformación de las prácticas educativas en las instituciones, partiendo de las que reciben a la niñez temprana, Castillo (2015) refuerza esta conceptualización al indicar que la educación inclusiva,

...pretende transformar los centros educativos y sus contextos, con el propósito de dar respuesta a la diversidad educativa emergente, tanto desde la óptica social como individual, para garantizar una educación de calidad a lo largo de toda la vida, basada en la igualdad de oportunidades, sin exclusiones ni segregaciones (p. 124).

Es por esto que a nivel internacional se han encargado de que la educación inclusiva cuente con una serie de bases para su implementación, Tébar (2013) presenta los siguientes elementos

- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y el personal y profesional individual, la cohesión entre iguales y los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que favorece el enriquecimiento de todo el grupo, la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la igualdad y la excelencia de formación para todo el alumnado y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea igualmente valorada.
- La atención educativa va dirigida hacia una mejora del aprendizaje de todo el alumnado, que comporta la adaptación a sus características individuales. (p. 357)

Para que esto sea una realidad se requiere de la identificación y aceptación de la diversidad en cada una de las etapas del desarrollo humano en las que se centran las instituciones educativas, como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo de todas las partes involucradas, dentro de la riqueza que en sí encierra la pluralidad.

Cabrerizo y Rubio (2007) se refieren al tema; palabras que parafraseadas contienen la idea de la necesidad de desarrollar una educación que, no solamente valore y respete las particularidades, sino que las transforme en retos y oportunidades de cambio a niveles personal y social, tanto que el trabajo con la diversidad llegue a ser equivalente a la enseñanza misma. Anhele que en sí mismo involucre una serie de retos para su ejecución.

Retos en la Primera Infancia

Reflexionando acerca del significado y la puesta en práctica de la educación inclusiva desde el marco de los Objetivos de la Educación para Todos, resalta un punto importante referente al trabajo con la diversidad a tomar en cuenta, lo mencionado por Laurin-Bowie (2009)

A pesar de la importancia de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia (...), hemos escuchado informes consistentes de acceso deficiente, falta de un modelo educativo o de enlaces con el sistema educativo y falta de coordinación. La mayoría de los programas de los que tenemos noticias son específicos para la discapacidad más bien que inclusivos. (p. 55)

Esta situación podría ocasionarse en parte por la falta de sensibilización de la población en general e inclusive desde el ámbito educativo, sobre la importancia de una intervención en el desarrollo diario de las labores que se realizan con los niños y las niñas, en especial aquellos que, por una u otra razón, requieren de una intervención más personalizada, a respecto Peralta (s. f) expresa que

...ha costado mucho que la sociedad comprenda y asuma que el periodo formativo más importante y delicado a la vez, son los primeros seis años de vida. En la actualidad con los aportes de las neurociencias en especial, donde el mundo pudo “ver” literalmente cuál es la diferencia del desarrollo cerebral de un niño que se crio en un ambiente enriquecido, con uno carente de afectos y oportunidades interesantes (párr. 1)

Planteamiento que respalda Chaves (2004), docente e investigadora experta en el campo de la niñez costarricense, la cual, desde el hecho de la atención integral que, a su criterio, deben brindar los centros infantiles, destaca el gran compromiso que tienen cada uno de estos con los niños y las niñas de “...contribuir al desarrollo de sus potencialidades en las diferentes áreas:

socioafectiva, cognoscitiva, y psicomotora, así como velar por la salud y nutrición de la población.” (p. 56).

Todo esto tiene relación directa con el ambiente en el cual los profesionales en educación se desarrollan diariamente con los niños y las niñas, como lo describen Palacios, J. y Castañeda, E. (s. f),

... con la formación de los profesionales, con la detección de situaciones de incumplimiento, con la capacidad para movilizarse a favor de la infancia, con la visibilización de lo habitualmente invisible (la calidad de la atención que los niños reciben en los programas a los que acuden, por ejemplo), con cómo se aborda y se toma en consideración la diversidad. (p. 117)

Pues, de no brindarse una atención a los niños y las niñas que se encuentran en la Primera Infancia desde un enfoque inclusivo, sobre todo a aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad, las consecuencias podrían ser bastante negativas. El Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador (2010) hace referencia a algunos ejemplos

A nivel fisiológico, se dan retrasos en el desarrollo psicomotriz, lo cual tiene un impacto a nivel cerebral al disminuir la calidad de la función sináptica, con énfasis en la formación de conexiones temporales, en las cuales se acumula el conocimiento que servirá de base para la apropiación de experiencias nuevas de cualquier tipo.

A nivel psicológico, las consecuencias se relacionan con la generación de una subjetividad insegura, con déficit en la expresión de emociones y sentimientos, además de limitaciones en la comunicación interpersonal.

A nivel social, (...) dificultades para actuar con sus semejantes, para atender o acatar las normas básicas de convivencia. (p. 18)

Es para evitar todo ello, sino más bien, maximizar el acceso y la participación activa de las personas menores de edad que forman parte de una institución y de esta manera, puedan desarrollar al máximo su potencial, que la educación inclusiva entra en acción desde las edades más cruciales como la Primera Infancia.

Se centra el foco de atención en la necesidad de transformar sistemas educativos a través del innovar las culturas y prácticas educativas desde su organización, misión y visión, con el compromiso de trabajar con la diversidad de necesidades educativas de los niños y las niñas en edades tempranas, producto de su “procedencia social y cultural y de sus características personales” (Blanco y Delpiano, 2005).

Pues, la educación inclusiva que trabaje con la diversidad puede llegar a convertirse en un mecanismo que propicie condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, pensando en el beneficio de la población que se encuentra en condición de vulnerabilidad.

Población como lo es el caso de las y los bebés, niñas y niños que son atendidos en los Centro de Cuido del programa de gobierno REDCUDI, los cuales comparten con sus docentes y asistentes prácticamente la totalidad de los días entre semana, saliendo a tempranas horas de sus hogares y regresando a ellos siendo ya de noche; tiempo que necesitan para dormir, más que para realizar otras actividades con sus familiares, los cuales, madres solteras en su mayoría, llegan provenientes de sus trabajos y/o estudios a continuar con labores pendientes en el hogar.

Queda esto claro en la “Guía de actividades diarias” tomada de Contreras (citado por Marín, 2014), mediante la que se describe un horario de cuidado que va de las 6: 00 a .m a las 6: 00 p. m. Tanto como la cantidad, la calidad de cada momento que transcurre en familia, determina en gran manera las condiciones convenientes o no para sus miembros, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2015) lo presenta de esta manera

...como indica un informe reciente del BID (Verdisco et al., 2014), las circunstancias en las que nacen los niños tienen consecuencias de por vida. Por ejemplo, los niños nacidos de padres que invierten en recursos emocionales y económicos tienden a convertirse en adultos productivos y saludables, mientras que los niños nacidos en circunstancias

adversas, en que la pobreza y el estrés limitan las aspiraciones y las oportunidades, no prosperan tan bien. (p. 74)

Por tanto, no representan poca cosa las circunstancias en las que el niño o la niña se desenvuelve día con día y la relación directa con el nivel de mediación y estimulación pedagógica; para el alcance de su potencial desarrollo, que se brinde a cada uno de ellos y ellas. Desde el mismo gobierno costarricense a través del Ministerio de Educación se concuerda con la importancia de una intervención dadas las circunstancias con las que ingresan las personas menores de edad a las instituciones, de modo que, en su papel de Ministra de Educación Pública, Mora (2015) expresa que

Una atención pertinente y de calidad de la primera infancia figura entre las prioridades costarricenses de la educación y el desarrollo. Un debido abordaje en relación con este grupo etario es fundamental como herramienta para mejorar la movilidad social intergeneracional, cerrar brechas, reducir la desigualdad social y generar resultados educativos más equitativos (p. 3)

Circunstancias que pueden ir más allá de un contexto de carencia económica y sus consecuencias, encontrándose asimismo un porcentaje significativo de niños y niñas con privaciones a nivel socio cultural, desventaja que se produce en la esfera social producto de particularidades derivadas del aspecto fisiológico a nivel cognitivo, motor y emocional, así como en un aspecto cultural fruto de situaciones como la inmigración.

Por tanto, si se conjuga esta cantidad tan significativa de tiempo que pasan las personas menores de edad en la institución, con las características de sus hogares de procedencia y sus particularidades en lo referente a crianza, formación de hábitos, así como particularidades provenientes de situaciones que les producen desventaja social y cultural; sale a relucir la necesidad de la vivencia de experiencias pedagógicas en ambientes saludables por parte de los niños y las niñas para su beneficio integral y su desarrollo máximo presente y futuro como seres humanos. El mismo Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2015) manifiesta

...la oportunidad que tienen los centros educativos públicos de compensar esas desigualdades de origen mediante una educación de calidad que permita apoyar a todos los niños para que puedan desarrollar plenamente su potencial, en especial aquellos más vulnerables que viven en ambientes familiares menos estimulados. (p.99)

Asimismo, las instituciones de atención a la niñez temprana, poseen la capacidad de mejorar las condiciones en las que se desenvuelven las personas menores de edad, a través de la instauración del sentido de pertenencia y el aprendizaje en interacción con personas mayores e iguales en edad, teniendo presente que, en un sistema educativo moderno, él y la docente, según López (2013) labora "... en aulas muy heterogéneas (etnia, género, hándicap, religión, procedencia, plurilingüismo)" (p. 268).

Experiencias pedagógicas que, de vivenciarse en las instituciones gubernamentales de cuidado integral bajo el apoyo de las docentes y asistentes en colaboración con las madres, padres o encargados, ayudará a disminuir y/o erradicar las consecuencias negativas de todos aquellos factores de riesgo derivados de las condiciones de los estudiantes, mediante el impulso, tanto de la movilización social en general, como las habilidades sociales, culturales, emocionales y académicas de cada estudiante en particular independientemente de sus circunstancias.

Por tal motivo, se interioriza en la mediación pedagógica, la cual esté ligada al trabajo con la diversidad para el logro de una educación inclusiva, que, de una manera oportuna y pertinente, potencie la atención integral de todos y cada uno de los niños y las niñas que se tienen al cuidado dentro de las distintas modalidades de cuidado. Fermín (2014) lo resume al mencionar que,

... la atención a la diversidad es uno de los mayores retos para la educación de hoy. La vigencia temática que se constituye como síntoma de la complejidad social, lo lleva al ámbito de la discusión científica, por parte de la comunidad académica internacional y por ello se agenda como tema de trabajo en los congresos, simposios y jornadas de

investigación de los centros de producción de conocimiento. Es allí donde se señalan las representaciones sociales producto de cambios que se generan en las sociedades contemporáneas, donde se reconoce la atención pedagógica a la diversidad como tema, como situación y como rasgo de la complejidad contemporánea. (p. p 13, 14)

Tal reconocimiento es necesario resaltarlo, pues es a través de la mediación pedagógica que converge el trabajo con la diversidad mediante la puesta en práctica de la educación inclusiva en la labor docente cotidiana con la Primera Infancia. Razón por la que a continuación se hace referencia a algunos de los principales elementos que la componen.

Mediación pedagógica: concepto

La conceptualización de la acción pedagógica comúnmente hace referencia a la labor que el docente vive en la cotidianidad con sus estudiantes en el aula, la interacción entre ellos y con el medio, en palabras de Hernández, Francis, Gonzaga y Montenegro (2009), la pedagogía

Agrupada, en esta categoría, las diversas opciones empleadas por el docente y por los estudiantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se consideran tanto las formas usuales como ocasionales, así como las actividades realizadas en la clase y extraclase. La mediación didáctica se concreta en la aplicación de métodos, uso de diferentes técnicas y recursos. (p. 135)

Sin embargo, la significación de la mediación pedagógica va más allá del planeamiento, uso y evaluación de objetivos y contenidos que él o la docente realiza valiéndose de los recursos disponibles, Castillo y Castillo (2016) recalcan desde un paradigma holístico que ésta

...conlleva a religar el sentir y el pensar; a considerar lo individual y lo colectivo; y a comprender que la realidad es construida desde la posición que asuma cada sujeto según su contexto familiar, social, económico, político, cultural y, desde esa diversidad de realidades, se debe aprender a poder atender con pertinencia los retos de una educación para la vida. (p. 54)

Si se toma en cuenta toda esta diversidad de elementos que pueden influir en una manera positiva en el quehacer docente, el acto educativo podrá ser un instrumento útil para la vida presente y futura de cada niño y niña. Es por ello que López (2013) manifiesta que “Una pedagogía trascendente entrega herramientas para forjar el futuro y provocar transformaciones pertinentes” (p. 256)

Y para que se logre una transformación, por más mínima que se considere, en la cotidianidad del estudiante, la mediación requiere ciertos principios. De acuerdo con Feuerstein (2013) “el aprendizaje mediado se caracteriza por su cualidad de interacción en base a 3 parámetros:

- Mediación de la Intencionalidad y Reciprocidad
- Mediación de la Trascendencia
- Mediación del Significado” (p. 134)

En cuanto a la intencionalidad, como el compromiso de inducir aprendizajes de calidad en sus distintas maneras (visual, motora, auditiva, por ejemplo), con la intensidad y frecuencia consideradas más convenientes, es decir, los medios escogidos en el nivel de exposición pensados mejores para el estudiantado, de forma recíproca al incluirlo, de manera que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, para ayudarlo a interpretar su entorno suscitando conductas, hábitos y normas positivas. Todo esto con una emotividad y energía que provoque experiencias que permanezcan, de forma que posteriormente pueda poner en práctica por sí mismo lo aprendido. (Feuerstein, 2013).

Para que todos estos principios puedan ser una realidad se requiere que él o la docente medie los aprendizajes que se llevan a cabo en su aula y lo haga de manera consciente y responsable, acorde con lo que desea que su labor represente, más allá de una simple nota o calificación, para sus estudiantes.

La docente como mediadora para el trabajo desde la diversidad en la Primera Infancia.

Como lo especifica este apartado de acuerdo con el significado y los principios de la pedagogía, no como el centro y poseedor de todos los conocimientos, más bien como un agente que procura y guía dichos procesos, se presenta el y la profesional en educación, quien acorde con Alfaro et al. (2015), “se posiciona entre el estudiantado y el contenido de aprendizaje, ofreciendo ayuda y guía a través de recursos verbales y materiales, de forma empática y afectiva” (p. 22).

Mediante en énfasis en elementos que considera importantes en la persona profesional en pedagogía, López (2013) resume la mediación docente como una

... intervención intencional, significativa y trascendente del profesor que se asume como mediador guiando el proceso de manera colaborativa y diseñando estrategias que le permitan a los alumnos resolver un problema, comprender cómo se lleva a cabo y elaborar principios aplicables a situaciones futuras. (p. 256)

Es necesario que dicha intervención como mediadora y mediador pedagógico se tenga presente desde las primeras etapas de desarrollo del ser humano, así lo corrobora Peralta (s. f) quien refiriéndose a la Primera Infancia afirma que

El trabajo educativo en esta etapa debe ser eminentemente pedagógico en toda la riqueza conceptual que ello implica, y por qué no caben “recetarios” que se aplican indistintamente de los niños y niñas, sus familias y sus contextos. (p. 10)

Sobre todo, si se tiene en consideración un elemento tan importante como lo es la diversidad, innegablemente presente en cualquier institución que atiende la niñez, al tener vigente el derecho de todo niño y niña a una educación de calidad que tome en cuenta sus particularidades, habilidades y necesidades educativas, por lo cual Peralta (s. f) agrega

... es un delicado y profesional trabajo de diagnóstico, selección, organización, aplicación, y evaluación de situaciones de aprendizaje, donde deben concurrir todos los saberes y la experiencia alcanzada, en función a cada grupo de niños y niñas, y a cada uno de ellos en particular. (p. 10)

Trabajo que, además de los elementos de valoración y organización que forman parte de la labor docente en sí misma, si se tiene a cada niño y niña presente como un ser integral, que

además se encuentra inmerso dentro de un contexto particular; se hace obligatorio, en palabras de Casanova (2011),

Tener en cuenta tanto las situaciones sociales en las que se encuentra cada estudiante – debidas a su contexto familiar y grupal habitual o a las condiciones laborales de sus padres-, como las personales en lo que se refiere a su idiosincrasia intelectual o biológica (considerando, no obstante, la fuerte relación entre ambas) o a circunstancias temporales que exigen momentáneamente atención particular. (p. 51)

Esto es imperativo sobre todo si se tiene presente que la mediación pedagógica es un proceso que se lleva a cabo de manera consciente, tanto en los procesos pedagógicos propios de cada docente, como desde la posición de la institución. Refiriéndose al tema, González y Leal (2010) aseveran que

La forma de enseñar es competencia directa de la pedagogía, pero debe estar respaldada por la misión y la visión del centro educativo. Desde la misión se debe contemplar la participación de todos por igual, entornos accesibles y la equiparación de oportunidades y dentro de la visión, se debe generar una cultura fundamentada en el valor de la diversidad del ser humano. (p 61)

Y es por ello que el perfil de la docente como persona y trabajadora es esencial para el logro del trabajo con la diversidad desde la Primera Infancia. López (2013) manifiesta que se puede “...asegurar que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado (...) sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión” (p. 279).

Y al ser él y la docente una pieza clave para el logro de una educación inclusiva que trabaje con la diversidad se requiere el desarrollo de ciertas aptitudes y actitudes por parte de la

persona a cargo de los procesos pedagógicos en su labor cotidiana, de modo que logre maximizar su potencial y cumplir con un trabajo oportuno en beneficio de la población que recibe día a día.

Se presenta a continuación una corta lista de los elementos considerados esenciales en el perfil de una docente que trabaje de manera inclusiva con la diversidad en la Primera Infancia.

El perfil de la docente que trabaja desde la diversidad en la Primera Infancia

Desde la perspectiva de la investigadora y como posible referente para el desarrollo del trabajo con la diversidad que posibilite una inclusión educativa para beneficio de la totalidad de la población que se ubica en la Primera Infancia, se considera necesario que la docente y personal a cargo de esta población se piensen como personas en constante desarrollo de características orientadas a mejorar su trabajo diario con los niños y las niñas.

Es importante que la persona docente posea un fuerte aprecio hacia el trabajo que desempeña, al verse como protagonista de la innovación que dentro de sus posibilidades reales puede lograr en su trabajo. Ya que esta labor inviste, en palabras de León (2002) “...una responsabilidad compleja y demandante, que trasciende el plano estrictamente profesional e involucra también el social y el emocional” (p. 56). Dicha trascendencia es capaz de calar en la vida de los estudiantes, por lo que una disposición a ser una agente de cambio efectivo en ellos constituye un aspecto positivo.

Y no solamente en unos cuantos, sino con la totalidad de la clase, por tanto, otro punto valioso lo constituye la *aceptación* de todos los estudiantes tal cual son, con las generalidades del grupo de edad, el contexto al que pertenecen y las particularidades personales y familiares de cada uno de ellos.

León (2002) toca este tema al exteriorizar que “aun antes de poder manifestarle afecto a un niño, es necesario aceptarlo como persona” (p. 60). Para lo cual se requiere el dejar de lado prejuicios y experiencias negativas vividas que puedan obstaculizar la percepción de los estudiantes.

Por ello es importante el estimar la *diversidad* en el estudiantado como una situación positiva, a través del *valorar* las diferencias existentes, posibilidades de aprendizaje y crecimiento profesional y personal. Al respecto Godoy (2007) considera que “en un aula

inclusiva las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. p 26-27)

Considerarse *capaz* de realizar su labor trabajando con la diversidad, mediante el conocimiento que posee de los estudiantes y sus realidades y su disponibilidad de continuar aprendiendo lo que se requiera a nivel profesional y personal para mejorar su labor es clave en este punto. León (2002) manifiesta que “El maestro que considera que también él o ella puede aprender, se siente menos amenazado, más motivado y más dispuesto a crecer con los niños” (p. 57).

Para lo cual la docente *adapta* los elementos del currículo como lo son objetivos, contenidos y evaluación a la realidad del estudiantado, tomando en cuenta las situaciones particulares y del contexto en el que se encuentra envuelto. Pues, como lo explica Blanco (2008)

...ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se acomodan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Ésta es la aspiración del movimiento de la inclusión (p. 41).

Se encuentra también el *propiciar* para todo el estudiantado un *ambiente* generador de seguridad y accesibilidad, que potencie habilidades, autonomía e independencia. A través del reconocimiento del impacto que el medio posee en las personas menores de edad, Chaves (2004) comenta al respecto que

Las niñas y los niños aprenden en interacción con el mundo físico y social que los circunda, por ello, el espacio del centro educativo debe invitar a la manipulación, la exploración, el descubrimiento y la creación. Para lograr este objetivo, el ambiente debe organizarse de acuerdo con las características, necesidades e intereses de los infantes (p. 62).

Y con el fin de generar condiciones oportunas que consideren sus objetivos para el bienestar de todos los niños y las niñas, procura en su labor tener disposición de *trabajar en equipo* con la ética y el profesionalismo que le permita colaborar activamente en las diversas tareas que lleven al logro de las metas propuestas para el éxito estudiantil. Santelices y Pérez (2010) recalcan este punto afirmando que

En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender a la diversidad. La existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula también es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente. (p. 48)

Procura también *procesos comunicativos fundamentados en el diálogo* y la puesta en práctica de valores que conlleven al establecimiento de vínculos positivos y una interacción social positiva. Al reconocer que tiene la capacidad de modelar e incentivar la resolución positiva de diversas situaciones. Guijo (2008) manifiesta que

...las escuelas inclusivas brindan modelos de actuación positiva, promueven el aprendizaje tanto de la cooperación, la responsabilidad, y el autocontrol como las destrezas de comunicación, de resolución de conflictos o las habilidades para resolver problemas y adopción de decisiones en todas las situaciones de la vida (p. 63).

Todo lo cual lo realiza al *reflexionar* sobre su propio trabajo diario, su propia práctica a nivel pedagógico, reconociendo, tanto sus aciertos, como las áreas en las que requiere mejorar para beneficio de la totalidad de los estudiantes, al respecto Meza (2010) comenta que a los profesionales en educación les es conveniente “reconocer que tienen acceso a un conocimiento muy rico dentro de sus propias prácticas y experiencias, a través del diálogo, la reflexión crítica y la puesta en marcha de las acciones concretas para provocar mejoras” (p. 148).

En resumen, se regresa al punto de inicio del listado anterior, en donde se destaca la necesidad de un profesorado de calidad para un trabajo con la diversidad desde un punto de vista inclusivo, al respecto del cual Chaves (2004) expresa que "... el elemento más importante para que un programa de educación infantil sea de calidad, es el nivel de especialización y la actitud del personal hacia su labor profesional" (p. 60).

Y así como la docente puede contar con lo que pudiéramos llamar un perfil en la Primera Infancia desde una forma de vista inclusiva, existen ciertos elementos a nivel de la mediación pedagógica que apoyan en gran manera, con su presencia y desarrollo a nivel cotidiano en la labor docente, el trabajo con la diversidad.

Elementos de la mediación pedagógica

Accesibilidad, participación, igualdad, apoyo; estos y muchos otros elementos se requieren presentes en una mediación pedagógica que procure conscientemente trascender el cuidado asistencialista al niño y la niña, con el objetivo de que cada una de las interacciones diarias potencie un desarrollo integral en las personas menores de edad.

De allí que se denomine a una modalidad, no solamente como un Centro de Cuido, sino como una institución promotora de la atención integral, concepto que el Equipo Nacional de Desarrollo (END) (2012) define como

...la capacidad material, humana, financiera y conceptual de las organizaciones para definir las estrategias de abordaje dirigidas a la niñez desde la comprensión de su esencia como seres integrales, totales no partes, para garantizar la satisfacción de sus necesidades. (p. 35)

Definición que contiene varios elementos esenciales, algunos de los cuales ya han sido destacados, como el objetivo de la identificación, aceptación y abordaje de las particularidades de cada niño y niña desde su Primera Infancia como ser integral. A lo cual se agrega la necesidad de procurar que dicha mediación se presente de manera oportuna y pertinente. Lo cual, para el Equipo Nacional de Desarrollo (END) (2012)

...implica que toda situación de aprendizaje debe corresponderse con el nivel de desarrollo del niño/a, por lo que no debe considerarse como situaciones “precoces”, tempranas ni anticipadas. Son las experiencias a las cuales tiene “derecho” a recibir acorde al principio general del ser humano de contar con una educación permanente desde que nace. Sin embargo, debe cuidarse que tampoco implique una “sobreestimulación”, donde muchas veces se le sobre exige o peor aún se atenta a su “ser bebé” con situaciones que corresponden a etapas posteriores que se caracterizan por la abstracción, formalidad y rigidez. (p. 8)

Involucra el darle valor y respeto a cada niño y niña, tanto dentro de cada etapa del desarrollo en la que se encuentre, como en su forma personal de transitar por ella, cuidando de no caer en ningún extremo, desacreditando los logros que pueda llegar a alcanzar, ni pretendiendo que alcance objetivos más allá del estado de madurez en que se encuentre.

Para la concreción de lo anterior, la mediación pedagógica requiere de elementos claves a tener presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo son, por un lado, la comunicación asertiva, sobre la cual Alfaro et al. (2015) aclaran que “La adopción de un estilo comunicativo que propicie en diálogo, el esfuerzo grupal, la cooperación (...) debe conducir al logro de una mayor eficiencia en la mediación pedagógica” (pp. 39, 40).

Otro aspecto trascendente es la ecología de los ambientes en los cuales se desarrolla el aprendizaje, sobre la cual Alfaro et al. (2015), basados en el enfoque de Bronfenbrenner, explican que

La ecología de los espacios de aprendizaje se refiere a las dinámicas que se conjugan en la mediación pedagógica y que involucran elementos como el talento humano, la disposición de los recursos materiales, el manejo del tiempo, así como la organización y distribución del grupo y del mobiliario en el espacio físico, los cuales definen un ambiente y un clima de convivencia particular. (p. 40).

Dichas dinámicas se llevan a cabo en espacios y momentos determinados con recursos específicos destinados a lograr ciertos objetivos anteriormente planteados. Dando pie a otro de los puntos importantes de la mediación, de la cual se destacan las dimensiones del ambiente que se desarrollan a continuación.

Dimensiones de la mediación pedagógica

Las dimensiones que a continuación se desarrollan brevemente en función de la inclusión en la que se encuentra enmarcada esta Tesis, forman parte de lo que se conoce como ambiente educativo, Correa y Estrella (2011) se refieren a él como “la organización del espacio, disposición y distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones” (p. 35).

Radica por tanto la importancia del ambiente educativo en que este puede constituir, si se le sabe sacar provecho, un instrumento de respaldo del proceso de enseñanza y aprendizaje, inclusive independientemente de la presencia del adulto responsable a cargo del mismo; al tener el potencial de ser una fuente de riqueza viva y dinámica que potencie integralmente el desarrollo del estudiantado (Corea y Estrella, 2011).

Cabe destacar las dimensiones tal cual las expone Zabalza (citado por Castillo y Castillo 2016) como lo constituyen la dimensión funcional, relacionada a la influencia de la utilización de los espacios en los procesos de aprendizaje, la dimensión temporal, basada en la distribución de los momentos en que se presentan las experiencias que permiten el aprender, la dimensión relacional, en correspondencia con las interacciones que se establecen durante dichas experiencias y la dimensión física, referente a infraestructura y aspectos materiales.

Por lo tanto, un ambiente educativo de calidad para todos a nivel funcional es aquel pensado en potenciar la autonomía e independencia, que trabaja en función de la variedad de estilos para aprender de las niñas y los niños, en cuanto al elemento temporal, centrado más en las motivaciones y necesidades de las personas menores de edad que en periodos cronológicos preestablecidos, con la flexibilidad que ello requiere, de modo que se respeten los distintos ritmos para construir un conocimiento significativo para todo el estudiantado.

Esto se vivencia en una dimensión relacional mediante la que todos se sientan cómodos y seguros, a través del desarrollo de un sentido de pertenencia que potencie su participación y

comunicación asertiva. Todo esto en un medio seguro (al anticiparse al conflicto) que favorezca asimismo la libertad y un desarrollo integral en los distintos aspectos como el motor, cognitivo, cultural, lingüístico y socioemocional. En una dimensión física que brinde cabida a que la totalidad del estudiantado que tenga acceso total a nivel de infraestructura, mobiliario, alcance y uso de materiales y recursos, y pueda disfrutar de un ambiente de aprendizaje inclusivo, que, por supuesto no olvida la higiene, la seguridad y la estética (Castillo y Castillo, 2016).

Pues, la construcción de un ambiente de aprendizaje para todos los niños y las niñas constituye una condición necesaria para el crecimiento personal de estos, teniendo presente que ellos y ellas aprenden, perciben y se apropian de la realidad en interacción, poniendo en movimiento todo su cuerpo (al trasladarse, expresarse, explorar y manipular), simulando modelos de conducta que les son significativos y afectivamente atractivos, descubriendo e investigando como protagonistas de su propio aprendizaje (De Pablo y Trueba, 1999).

La clave para la promoción de un ambiente inclusivo es reconocer el valor de identificar cada una de las dimensiones mencionadas como aspectos a tomar en cuenta desde la valoración inicial y como parte de la planificación y evaluación en la labor docente diaria. Al tener presente que, independientemente de las características particulares de cada niño y niña, el ambiente en el que se desenvuelven tiene la capacidad de favorecer o no su desarrollo integral. Tema que se profundizará más adelante desde una propuesta para la educación inclusiva en la Primera Infancia.

Sin embargo, para que todo este ambiente educativo inclusivo pueda ser una realidad en las instituciones de cuidado y atención integral de la niñez, es necesario primero derribar algunas barreras que impiden que el profesorado vea la eficacia e importancia del desarrollo de ambientes que trabajen con la diversidad del estudiantado en beneficio de la totalidad de la población que atienden.

Barreras: concepto y clasificación general

Es necesario comenzar reconociendo que el concepto de barreras surge de un intento de reconceptualizar la noción acerca del estudiantado y su relación con el medio educativo, para pasar de centrar la problematización del estudiante y sus “necesidades educativas especiales”; a las situaciones que se producen, según Booth et al (2000) “de la interacción entre los estudiantes

y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 8).

Se aclara que en este apartado que las barreras se presentan desde su definición conceptual, siendo este su alcance en el presente capítulo, debido a que posteriormente se desarrollan con amplitud desde la manera en la que se conceptualizaron en la práctica observada en el trabajo de campo desde la mirada de la investigadora (ver Sistematización, análisis y discusión de resultados).

Realizada la indicación y centrado en el campo educativo al que pertenece este trabajo, anteriormente se ha comentado el concepto de barrera, nuevamente en pocas palabras y parafraseando a López (2013), constituye todos y cada una de aquellas situaciones que impiden o entorpecen a los beneficiarios de los Centros de Cuido y Desarrollo Infantil el poder educarse, participar y coexistir en una forma justa y equitativa. Y nace debido al compromiso ético de los organismos nacionales e internacionales relacionados con la parte educativa, en la lucha contra cualquier tipo de discriminación en el ambiente educativo de los niños y las niñas, que les dificulte o imposibilite el goce del respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje conjunto en el aula.

El mismo autor considera una clasificación de las posibles barreras que a nivel general podrían obstaculizar las acciones de aprendizaje, participativas y de convivencia en cualquier institución donde se desarrolle la labor docente, las cuales se sintetizan a continuación a modo de paráfrasis de lo expuesto por López (2013):

Barreras políticas: como una falta de conexión real entre las leyes educativas relativas a la inclusión a nivel nacional e internacional, con su correspondiente aplicación en la educación a nivel de cada país, en cuanto a organización educativa, labores propias de cada miembro del sistema educativo según normativas, distribución y clasificación del estudiantado y el profesorado.

Barreras culturales: vista desde una opinión generalizada en la existencia de dos tipos de estudiantes, los “normales” y los “especiales”, apoyados en dictámenes médicos y educativos según nociones de inteligencia y diagnóstico tradicionales, basados en la deficiencia y la

clasificación, que dan pie a categorizaciones preestablecidas y poco confiables sobre la existencia de estos dos arquetipos de personas mencionados.

Barreras didácticas (propias del proceso de enseñanza y aprendizaje): sintetizadas en cinco aspectos como lo son la omisión de percibir el aula como un lugar de interacción entre docentes y estudiantes que juntos compartan y construyan el aprendizaje en comunidad, el estipular un currículum uniforme para todos, seguido de la organización del tiempo y el espacio pensado en un estudiantado que consume individualmente el conocimiento y la apreciación de los docentes como transmisores del mismo mediante la puesta en práctica de técnicas y procesos; finalizando por una carencia de un patrón educativo para convivir en democracia entre la institución, la familia y la comunidad.

López (2013) escribe acerca del papel que tiene esta nueva visión y definición de las situaciones problemáticas en el ambiente educativo, reconocidas desde la concepción de barreras, mediante la intención de que la persona docente comience a cambiar su pensamiento en relación con la conceptualización y aplicación de la inteligencia y el diagnóstico (conjugación de significados que podrían generar discriminación y exclusión), de modo que comience a devolver a todos los niños y las niñas el derecho a aprender. Esto mediante la búsqueda de estrategias adecuadas para todo el estudiantado y la construcción conjunta en cooperación con el mismo de un nuevo conocimiento. Todo ello convencida de el primero o primera en beneficiarse como profesional y como persona en él o ella misma.

Una segunda tipología sobre este tema elaborada por Puigdemívol y citado por Castro (2012), presenta una sucesión de cuatro Barreras para el aprendizaje (BPA), las cuales se encuentran constituidas por "...todos aquellos factores que aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y el contexto; que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje (p. 2)".

Dichas barreras para el aprendizaje o BPA se describen a continuación parafraseando a Puigdemívol citado por Castro (2012):

Actitudinales: referidas a actitudes negativas (intolerancia, sobreprotección, indisposición, indiferencia, falta de conciencia) por parte de los docentes de preescolar y primaria que consideran que sus estudiantes con alguna particularidad (a nivel cultural, emocional, presencia

de alguna condición de discapacidad, entre otros) es responsabilidad exclusiva de los especialistas en educación especial de la institución.

Metodológicas: relacionadas con la idea de que es indispensable realizar una labor docente basada en niveles de aprendizaje muy similares entre sus estudiantes evitando así el trabajo particularizado. Dejando de lado valoraciones diagnósticas que evidencien conocimientos previos, ritmos y estilos de aprender, así como la importancia de variar y renovar estrategias pedagógicas y materiales didácticos adaptados a las etapas de desarrollo y a la diversidad existente en el aula.

Organizativas: falta de trabajo conjunto y colaborativo entre las denominadas comúnmente como educación regular y especial, llegando incluso a discrepancias entre docentes sobre la dinámica de aula; carencia de preparación de materiales y actividades que afectan la distribución y utilización del tiempo, el espacio y los recursos.

Sociales: con la presencia de prejuicios relacionados con la posible interacción de las familias en la labor docente, y el dejar de lado la orientación hacia estudiantes, familia y comunidad y la promoción de valores mediante el refuerzo de actitudes positivas como la comunicación y el compañerismo que disminuyan y/o eliminen la discriminación.

Sin embargo, el principal obstáculo en la búsqueda del disfrute de una educación para todos que beneficie a la totalidad del estudiantado lo constituyen las *barreras humanas*, las cuales en palabras de Frola (s. f) citada por Castro (2012) se resumen en "... la falta de sensibilidad hacia lo diferente, la falta de conocimiento sobre las nuevas tendencias educativas y los derechos inalienables a la educación, así como al disfrute de los ambientes regulares (p. 23)." Y el arraigo hacia prejuicios relacionados con las diferencias entre las personas.

Barreras que poseen una relación intrínseca con la educación inclusiva, debido a que, parafraseando a López (2013), cambian las funciones de la persona docente, del estudiantado y del currículum.

La persona docente: al pasar de ser mera transmisora de conocimientos, evaluadora de progresos y modelo de conducta; a realizar un trabajo pensado responder a la heterogeneidad del estudiantado (diversidad de procedencias, contextos culturales y lingüísticos, condición de

discapacidad, entre otros) por medio de la búsqueda de variedad de sistemas de enseñanza más accesibles y participativos, que apoyen la construcción cooperativa de dicho conocimiento.

La o el estudiante: al cambiar de ser una persona receptora pasiva del conocimiento con el deber de responder cuando “se le pidan cuentas” de lo aprendido, capacidad de respuesta que le significará una pertenencia en la “educación regular” o bien el paso a la “educación especial” mientras que “madura” y puede ser educada y desarrollarse. A ser actora de su propio aprendizaje (el cual produce dicha madurez y desarrollo), resolviendo en conjunto con el acompañamiento de la persona adulta, situaciones problemáticas cotidianas, más que contenidos previamente “depositados” en ella.

El currículum: al transformarse de un conjunto de temas, objetivos y contenidos preseleccionados por la sociedad para formar un ser humano “culto y educado”, transmitidos a través de la enseñanza y “absorbidos” por los estudiantes. A una serie de insumos generadores de pensamiento y reflexión para actuar, construyéndose así el aprendizaje cooperativo.

Una vez presentadas las barreras a nivel general y enmarcado en los objetivos del trabajo se delimitan las mismas de forma conceptual (las cuales se desarrollan en apartados posteriores), a las detectadas a través de las acciones, comportamientos, políticas, condiciones socioculturales y económicas, aptitudes y actitudes observadas desde la perspectiva de la investigadora, en el ambiente educativo de la institución. Se ahonda en la influencia que generan en las dimensiones del ambiente institucional, así como en el óptimo desarrollo de un entorno que trabaje con la diversidad existente en el Centro y permita una convivencia inclusiva (ver Capítulo IV).

En síntesis

Al recapitular las bases conceptuales que fundamentan teóricamente el presente trabajo y desde la realidad que se vive en la institución en la que se lleva a cabo el estudio, visto desde la mirada de la investigadora, se inicia por afirmar la importancia de la etapa en la que se encuentra la población que se atiende en el Centro de Cuido, es decir un rango de edad correspondiente a la denominada Primera Infancia (más específicamente de los tres meses a los cinco años y once meses de edad).

Se destaca la diversidad como una de sus características primordiales por tomar en cuenta, a la que se le confiere el valor que en sí misma posee, desde una plataforma de

oportunidad para el desarrollo profesional y personal, así como para potenciar el verdadero cuidado y desarrollo infantil integral en la totalidad de la población que se atiende.

Esto a través de la puesta en práctica de una educación inclusiva, procedente de la concepción de inclusión desde la perspectiva de derechos humanos, con los principios, dimensiones, propósitos, políticas y retos que la constituyen como elemento del derecho de una educación de calidad para todos.

Surge entonces la importancia de la puesta en práctica de una mediación pedagógica, con los elementos y dimensiones que la componen, llegando a coincidir en lo posible con el perfil de una docente/asistente que trabaja con la diversidad en la Primera Infancia en procura de un ambiente inclusivo, lo cual conlleva a la disminución y/o eliminación de todos los posibles obstáculos que pudieran generar barreras para el aprendizaje y la participación que dificultan la mediación y las correspondientes implicaciones pedagógicas a nivel de ambiente educativo.

Zabalza (2002) recalca la necesidad de que él y la docente haga conciencia del papel que juega en el ambiente educativo, como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de cada niño y niña, al resaltar el valor de una postura constructiva.

En síntesis, en el momento en el que cada docente y asistente reflexiona sobre su actuar pedagógico, valora y comienza la construcción y/o reconstrucción de su propio ambiente de aprendizaje, trabajando con la diversidad existente, será el inicio de una educación inclusiva que redunde en beneficio del cuidado y el aprendizaje integral del total de la población con la cual trabaja.

Capítulo III

Metodología

Esta investigación ha sido realizada desde el enfoque cualitativo y el método descriptivo. Al tener como participantes inmediatas a las profesoras encargadas del proyecto y a las compañeras estudiantes universitarias de la Universidad Nacional, a la totalidad de las docentes y asistentes del Centro de Cuido y Desarrollo Integral de San Pablo de Heredia y a la investigadora, y como participantes finales a los niños y niñas de dicha institución.

La investigación intenta describir la dinámica del Centro de Cuido desde las interacciones cognitivas y afectivas y la organización del ambiente de aprendizaje de los grupos, con el fin de brindar una propuesta de orientaciones pedagógicas que favorezcan la disminución y/o eliminación de posibles situaciones que pudieran generar barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando el trabajo desde la diversidad que promueva ambientes inclusivos.

Se realiza a través de una investigación que analiza e interpreta, desde la perspectiva de la investigadora, los datos de las observaciones y el trabajo de campo efectuadas por ella y otras participantes del proyecto y fuentes documentales que registran las dinámicas cotidianas, entre ellos los talleres de formación y otras actividades desarrolladas en el Centro.

A través del proceso la autora del presente trabajo llevó a cabo las siguientes acciones: la vinculación al proyecto de la Universidad Nacional, la participación en los talleres del mismo, la asistencia a las aulas en la dinámica diaria de las jornadas laborales con los niños y las niñas, el aporte desde los cursos de investigación, el análisis documental, el cuestionario realizado a las compañeras del proyecto y la elaboración de la propuesta de orientaciones pedagógicas.

Las técnicas e instrumentos utilizadas en el desarrollo del estudio fueron: los talleres pedagógicos, la observación participante y no participante, el diario de campo, la entrevista cualitativa, el análisis documental y el cuestionario.

Para las categorías de análisis de partió de la clasificación general de barreras educativas de López (2013) a nivel político, cultural y didáctico. Pasando a la clasificación de las Barreras para el aprendizaje y la participación de Puigdellívol citado por Castro (2012) y renombradas para uso específico del capítulo de análisis de resultados (ver tabla 2). También se tomaron en

cuenta las dimensiones del ambiente de aprendizaje según Zabalza (1996) a saber: física, funcional, relacional y temporal.

Posteriormente se integraron las situaciones emergentes que pudieran generar barreras y que surgen de la recolección y clasificación de la información obtenida en el Centro de Cuido durante el transcurso del trabajo de campo, las cuales se enlistan a continuación:

Barreras ambientales:

- A. Relacionadas con los recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje
 - 1. Posibilidades de cambio en procesos pedagógicos
 - Mediación pedagógica observada en la interacción con los niños y las niñas.
 - El activismo en el aula preescolar.
 - 2. Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje
 - Obstáculos físicos y comunicativos para el desarrollo de la inclusión.
 - Percepción de labor docente centrada en el cuidado asistencialista.
 - Manejo del tiempo que no atiende la diversidad.
- B. Relativas a las interacciones cognitivas y afectivas:
 - 1. Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docentes y los niños y las niñas las siguientes:
 - La utilización de etiquetas para con los niños y las niñas.
 - Relaciones interpersonales de calidad.
 - El papel de la persona docente.
 - 2. Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral:
 - Expresiones de las docentes en relación con su ambiente laboral.

Finalmente, se describen las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta a lo largo de la investigación: el consentimiento informado, la confidencialidad y la transferibilidad. A continuación, el detalle de la ruta metodológica desarrollada.

El enfoque metodológico

Para la realización del presente Trabajo Final de Graduación se utilizó el enfoque cualitativo, el cual de acuerdo con Sandín (2003) consiste en una

...actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la

toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p. 121)

Enfoque elegido, como su significado lo indica, por la búsqueda de la comprensión de un fenómeno relacionado con la educación, en este caso se observa durante un periodo de tiempo definido la dinámica de las aulas del Centro, de forma que, a partir de la mirada de la investigadora durante el trabajo de campo y con ayuda de datos de otras participantes del proyecto y fuentes documentales, se detectan posibilidades de cambio que podrían favorecer el trabajo desde la diversidad que promueva ambientes inclusivos.

Esta perspectiva escogida cuenta con una serie de características que corroboran que el estudio ha sido desarrollado desde un enfoque cualitativo, particularidades que se describen a continuación, parafraseando a Ruiz (s. f) y expresando la aplicación de cada una desde el presente estudio,

- Se prefiere “captar todo el contenido de experiencias y significados” del mundo cotidiano como marco natural de los sucesos, sin intentar distorsionar dicha realidad sometiéndola a “controles experimentales”. Desde la presente investigación, se parte inicialmente de la observación de la realidad cotidiana del Centro de Cuido, el estudio intentó recopilar la dinámica diaria en el ambiente de las docentes, las asistentes y las personas menores de edad, sin intenciones de alterarla mediante ningún tipo de intervención pedagógica en ella por parte de la investigadora.
- Esa preferencia de captar significados hace que se brinde importancia a los comportamientos, las acciones, los procesos. Desde la Tesis, se intenta captar los significados de los comportamientos de todos los involucrados (docentes, asistentes, niños y niñas), la dinámica (las acciones, los procesos que se viven en ella) desde sus interacciones cognitivas y socioafectivas, así como en los procesos pedagógicos desde las dimensiones del ambiente de aprendizaje; desde la mirada de la investigadora y del análisis que se realiza de otras fuentes de información.
- Usa para la recolección de la información instrumentos y métodos como la observación participante y no participante y las entrevistas, en lugar de basarse en experimentos y encuestas masivas y estandarizadas. Lo cual la hace una investigación flexible y desestructurada, en lugar de rígida y estructurada. Como investigadora se pretendió ser

flexible, utilizando para la recolección y posterior análisis de la información, técnicas e instrumentos más desestructurados como las notas de campo parte de un diario, y las entrevistas formales e informales.

- Se inclina por utilizar un lenguaje más simbólico, mediante descripciones, narraciones, conceptos, por sobre la precisión matemática y estadística a través de números y algoritmos. Desde este trabajo se usa un lenguaje basado en las narraciones, descripciones, significados que la investigadora intenta interpretar desde su perspectiva; dejando en segundo plano el aspecto meramente estadístico que forma parte de la precisión matemática.

Al leer las características anteriores, este estudio responde a un enfoque cualitativo puesto que trata de interpretar la dinámica cotidiana del Centro donde se realiza la investigación desde la perspectiva de la investigadora en relación con las posibilidades de cambio que se presentan para mejorar el trabajo desde la diversidad que promueva un ambiente inclusivo.

Método de investigación

El método utilizado para el desarrollo de la presente investigación es el descriptivo, el cual, de acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2010) “...busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80).

Para el caso de estudio se realizó una descripción centrada en los elementos de interés para la investigadora, en un grupo de personas, es decir, de docentes y asistentes, cuyo elemento en común es el desarrollo de su labor pedagógica con personas en su Primera Infancia en una misma institución de cuidado y desarrollo infantil.

Asimismo, una investigación realizada desde el método descriptivo cuenta con una serie de *aspectos que la caracterizan*, a continuación, se mencionan algunos de ellas, parafraseando a Gómez (2016) y narrando la manera en la cual se integraron dichas particularidades al presente estudio.

Por una parte, con este método va orientado a describir cómo son los hechos o conceptos relevantes del fenómeno en investigación, **una vez hecho un estudio exploratorio** mediante el cual se han identificado dichos aspectos. Desde el presente estudio se quiso conocer un contexto preescolar, la dinámica de un centro de que atiende la niñez temprana, desde la mirada de la educación especial, con el fin de detectar las posibilidades de cambio que se constituyeron en

los insumos para el diseño de orientaciones pedagógicas para la reflexión docente hacia una visión inclusiva en su quehacer pedagógico.

Un segundo aspecto es el planeamiento de la investigación con base en una **pregunta generadora** para recolectar datos para describir el fenómeno. Esta tesis fue planeada a partir de las preguntas que surgen de la observación de la investigadora de la dinámica cotidiana en relación con el abordaje de la diversidad y cómo propiciar a partir de la reflexión la docente la promoción de cambios en su labor y entorno que generen acciones más inclusivas.

Otro elemento característico es la posibilidad que brinda este método para **vislumbrar relaciones y significados sociales entre las cuestiones descritas**. Desde este estudio se intentó interpretar los significados de las situaciones observadas, como se ha mencionado anteriormente, tanto desde las interacciones cognitivas y socioafectivas que se percibían según la opinión de la investigadora, como en los procesos pedagógicos desde las dimensiones del ambiente de aprendizaje que se registraban y se narraban por parte de todas las participantes del proyecto de la universidad.

Asimismo, se tiene la utilización de ciertas **técnicas e instrumentos claves** como las notas y los diarios de campo y las experiencias autobiográficas. Mismas que, como se describe con mayor amplitud más adelante, fueron usadas para la recolección de la información durante el trabajo de campo de la presente Tesis.

Participantes

Para el desarrollo del presente estudio se tomó la decisión de trabajar con la totalidad de la población de docentes y asistentes de la institución, a conveniencia de la autora del trabajo y con la finalidad de obtener la mayor cantidad de datos posibles que permitieran tener una visión general de las principales características de las dinámicas y ambiente del Centro desde la mirada de la investigadora. Las *participantes inmediatas* que formaron parte de la investigación se encuentran constituidas por:

Las profesoras del Proyecto de Primera Infancia de la Universidad Nacional. Tres mujeres profesionales de la educación con grado de Maestría en estudios afines a la enseñanza infantil, que imparten cursos en la universidad y forman parte de proyectos de extensión relacionados con su área de experiencia.

A cargo de la estrategia relativa al proceso de formación continua de personas encargadas de la educación de niños y niñas en su Primera Infancia, son el enlace entre la investigadora y

las docentes y asistentes, llevan a cabo la solicitud de los permisos correspondientes y la coordinación de la planificación, puesta en práctica y evaluación de los talleres, así como la supervisión de las observaciones y participaciones de la estudiante que plantea la tesis en las labores cotidianas en las aulas del Centro.

Docentes y asistentes del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil. Para el caso de las docentes, un total de tres mujeres, todas con el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, obtenido en universidades privadas costarricenses. Todas con tres años de trabajar en la institución (prácticamente desde su apertura en el año 2013).

Dos de ellas son casadas y con hijos y una de ellas soltera, con edades que promedian entre los 28 y 46 años de edad. Las tres tienen experiencia previa en trabajo con niños y niñas preescolares con edades de entre cinco y seis años. Desde la municipalidad han recibido un par de capacitaciones desligadas del aspecto pedagógico y relacionadas principalmente con la sensibilidad ambiental, consultoría y asesoría.

Las asistentes son un total de cuatro personas, mujeres de edad adulta, tres de ellas casadas y una divorciada, todas con hijos, las cuales viven en la comunidad en la cual trabajan. Han recibido de parte de la municipalidad un par de capacitaciones también desligadas del aspecto pedagógico y relacionadas con primeros auxilios y salud ocupacional.

Todas ellas con alrededor de tres años de trabajar en la institución (también prácticamente desde sus inicios en el 2013). Sin formación profesional en carreras relacionadas con educación, ni experiencia previa en trabajo con niños y niñas.

Las docentes y asistentes reciben a las profesoras y estudiante en el Centro, brindan información respondiendo preguntas formales e informales, permitiendo la observación y participación de la investigadora dentro de sus labores diarias en el Centro con los niños y las niñas, además participan de las actividades durante los talleres.

Estudiantes de la Universidad Nacional. Un total de siete mujeres, tres de ellas estudiantes de Bachillerato en Educación Preescolar, solteras, con edades entre 21 a 23 años, procedentes de las provincias de Cartago y Heredia, quienes se encontraban realizando su Proyecto Pedagógico vinculado al proyecto en Primera Infancia.

Cuatro estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar, solteras, con edades entre los 22 y 25 años, procedentes de las provincias de Heredia y Cartago, las cuales se encontraban realizando su Trabajo Final de Graduación (TFG) en modalidad de Seminario vinculado al proyecto en Primera Infancia.

Para una mayor comprensión de estas participantes en el posterior capítulo de sistematización, análisis y discusión de resultados, se muestra a continuación una tabla con una breve descripción de cada una y su respectivo seudónimo.

Tabla 2

Estudiantes de la Universidad Nacional participantes del Proyecto Primera Infancia

Descripción	Seudónimo
Estudiante de Bachillerato en Educación Preescolar que realizaba su Proyecto Pedagógico vinculado al Proyecto Primera Infancia	M .M
Estudiante de Bachillerato en Educación Preescolar que realizaba su Proyecto Pedagógico vinculado al Proyecto Primera Infancia	N. A
Estudiante de Bachillerato en Educación Preescolar que realizaba su Proyecto Pedagógico vinculado al Proyecto Primera Infancia	Q. A
Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar que realizaba su TFG en modalidad de Seminario vinculado al Proyecto Primera Infancia	B. M
Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar que realizaba su TFG en modalidad de Seminario vinculado al Proyecto Primera Infancia	H. M
Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar que realizaba su TFG en modalidad de Seminario vinculado al Proyecto Primera Infancia	R. K
Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar que realizaba su TFG en modalidad de Seminario vinculado al Proyecto Primera Infancia	U. R

Nota: elaboración propia.

Investigadora. Bachiller en Educación Especial y estudiante de Licenciatura en dicha carrera, con experiencia en inclusión de niños y niñas con condición de discapacidad cognitiva a las

aulas de I y II Ciclo de la Educación General Básica y trabajo con niños y niñas en Primera Infancia a nivel religioso.

Encargada de coordinar junto con las profesoras del proyecto las dinámicas a desarrollar en los talleres, observar y participar en las dinámicas de clase con los niños y las niñas y recolectar, sistematizar y analizar la información a través de diversos instrumentos como por ejemplo el diario de campo y los cuestionarios. Con la finalidad de elaborar una propuesta de principios y orientaciones pedagógicas para generar un ambiente inclusivo que trabaje desde la diversidad de los niños y las niñas presentes en la institución.

Por su parte, los *participantes finales* del Trabajo final de graduación son los niños y las niñas del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, presentes en las observaciones de las dinámicas del aula y beneficiarios del proceso de formación de las docentes y asistentes.

Una vez descritos los participantes que integran el presente estudio, se procede con la descripción de los pasos de la estrategia metodológica utilizados en el proceso investigativo.

Estrategia metodológica

Seguidamente se muestra la descripción de la estrategia metodológica utilizada durante el planeamiento y la realización del presente trabajo. Con el objetivo de diagnosticar las posibilidades de cambio en el ambiente de aprendizaje presentes en la dinámica cotidiana de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, se llevaron a cabo una serie de acciones, a saber:

La vinculación al proyecto de investigación de la Universidad Nacional. Mediante la asistencia a la presentación del proyecto en el Centro de Investigación y Docencia en Educación, al final de la cual se conversa con las profesoras encargadas con el fin de mostrarles el interés en ser parte del mismo.

Posteriormente, una vez aceptada para integrar del proyecto, se asiste a la reunión de introducción del mismo, en la cual se conoce a la totalidad de las participantes, una breve descripción del lugar en donde las profesoras han hecho previamente un primer enlace y solicitud de permisos para llevar a cabo el trabajo de campo, así como los objetivos generales del proceso de formación continua y la realización de un compromiso grupal con dichas metas.

La participación en los 10 talleres del proyecto. A través de la asistencia a reuniones de preparación de los talleres, el apoyo en la preparación de materiales para estos, así como la participación en los mismos y la correspondiente recopilación posterior de percepciones y

conclusiones de lo ocurrido por parte de las diferentes integrantes del proyecto (ver apéndices A, B, C, D, E, F, G, H, I y J).

En el desarrollo de los talleres se recolectaron datos considerados importantes para la investigación por medios escritos y audiovisuales (fotografías, grabaciones de audio) durante:

- ❖ Las intervenciones de las docentes y asistentes a través de preguntas, comentarios, observaciones, entre otras.
- ❖ La realización de dinámicas conjuntas con las docentes y asistentes, compañeras y profesoras del proyecto.
- ❖ Las distintas actividades creativas que llevaron a cabo las docentes y asistentes.

Además, y con la meta de indagar las posibilidades de cambio de las docentes y asistentes para el trabajo desde la diversidad y la promoción de ambientes inclusivos desde la observación de la dinámica diaria de las interacciones cognitivas y afectivas en un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, se realizaron otras actividades, por ejemplo:

La asistencia a las aulas en la dinámica diaria de las jornadas laborales con los niños y las niñas. Por medio de la presencia en las aulas, previamente coordinada en los talleres, se lleva a cabo la observación participante y no participante de la dinámica de las interacciones cognitivas y afectivas, el desarrollo de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, así como lo relativo a las dimensiones del ambiente (parte física, temporal, funcional y relacional), apoyando a las docentes y asistentes en lo que se solicitara y recolectando datos principalmente mediante:

- ❖ La escritura de notas de campo como parte de un diario.
- ❖ Las conversaciones con preguntas formales e informales.

El aporte desde los cursos de investigación. Mediante las diversas estrategias llevadas a cabo desde las materias centradas en la investigación en curso, se efectuaron una serie de acciones que aportaron datos valiosos al estudio, entre ellas:

- ❖ La revisión de los expedientes de los niños y las niñas.
- ❖ El completar una guía de observación inicial de la dinámica de las jornadas con los niños y las niñas en el Centro.
- ❖ La descripción de las participantes del estudio.
- ❖ La confección del documento denominado *Barreras que dificultan la atención a la diversidad en los niños y las niñas del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil de San Pablo de Heredia.*

Con el objetivo de ofrecer apoyos para la reflexión docente mediante una propuesta de orientaciones pedagógicas que favorezcan la disminución y/o eliminación de posibles situaciones que generen barreras para el aprendizaje y la participación e impulsen el trabajo desde la diversidad promoviendo ambientes inclusivos. Se llevaron a cabo las siguientes acciones.

Análisis documental. Se lleva a cabo la selección, revisión y obtención de datos considerados valiosos para cotejar la información recolectada hasta el momento de manera personal, utilizando para ello:

- ❖ El diagnóstico institucional de las compañeras de bachillerato universitario.
- ❖ La base de datos del proyecto.

Cuestionario a las compañeras del proyecto. Con la meta de obtener información que apoyara los datos previamente recolectados a nivel personal y a través del análisis de otras fuentes informativas, se elabora, se entrega y se reciben las respuestas del cuestionario realizado a las compañeras del Seminario de graduación y del nivel de bachillerato que formaron parte de los talleres y realizaron el trabajo de campo en el mismo Centro de Cuido y periodo de tiempo de la presente investigación. Recolectando y clasificando los datos adquiridos.

Elaboración de la propuesta. Finalmente, se confecciona la propuesta denominada “Educación inclusiva en el jardín infantil: UNA Propuesta de principios y orientaciones pedagógicas para generar un ambiente inclusivo que trabaje desde la diversidad en una institución de cuidado y desarrollo infantil”.

Y así como esta investigación requirió de una serie de pasos para su elaboración, también contiene una variedad de instrumentos y técnicas utilizadas, las cuales se muestran a continuación.

Técnicas e instrumentos

Como parte de la estrategia de trabajo a nivel cualitativo, se realizó la escogencia y utilización de una serie de técnicas e instrumentos para lograr la más óptima recolección de datos posible.

Dentro de lo puesto en práctica se encuentran: los talleres, las observaciones participantes y no participantes, el diario de campo, los cuestionarios, las entrevistas y los

análisis de fuentes de información. Los cuales se describen a continuación, así como la manera en la que fueron usados en el campo de estudio.

Por una parte, se encuentra los **Talleres pedagógicos** (ver apéndices K y L), los cuales, acorde con Alfaro y Badilla (2015), son

... una modalidad didáctica que permite desarrollar cantidad de actividades y ejercicios que conducen a la puesta en marcha de una investigación más participativa y real (...) una oportunidad académica que tienen los docentes para intercambiar conocimientos y llevar a la práctica acciones educativas que enriquezcan su trabajo cotidiano, además, promueve la adquisición y actualización de conocimientos en los diferentes ámbitos del quehacer académico y docente (p. 86)

El trabajo de campo inició con la preparación, puesta en práctica y participación en una serie de talleres coordinados desde el proyecto universitario y destinados a la formación continua de las docentes y asistentes de la institución como personas encargadas de atender a la niñez en su Primera Infancia. Asimismo, se encuentra **la Observación participante**, en la cual, de acuerdo con Gurdían (2007)

La investigadora o el investigador hacen una inmersión en el contexto. Se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo (p. 190)

Desde la investigación se realizaron una serie de observaciones participantes en las aulas del centro donde se desarrolló el trabajo de campo, en medio de las dinámicas cotidianas, de las vivencias e interacciones reales entre las participantes del estudio y los niños y las niñas que atendían como parte de sus labores diarias como docentes y asistentes.

También se desarrolló la **observación no participante**, misma que, en palabras de Creswell (citada por Fàbregues, Meneses, Rodríguez y Paré, 2016) se presente en los casos en que él o la observadora,

... actúa como un outsider concentrado en la toma de notas desde la periferia o desde algún lugar donde pueda grabar los fenómenos que se encuentra estudiando, como, por ejemplo, en la última fila de un aula de escuela (p. 122)

Durante el proceso investigativo se llevaron a cabo observaciones no participantes durante las dinámicas diarias de las participantes del trabajo de campo en las clases de la institución donde se realizó la investigación, tomando notas desde lugares que a conveniencia permitieron ver los fenómenos desarrollados.

Otro de los instrumentos utilizados fue el llamado **Diario de campo** (ver apéndices M, N y Ñ), el cual se diferencia de cualquier diario común, ya que, en él, el investigador o la investigadora, según Gurdían (2007) “relatan- describen sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros” (p. 190).

Durante el proceso de recolección y para el posterior análisis de datos, la investigadora confeccionó un Diario de campo, por medio de cual intentó recoger la mayor cantidad de información posible relativa a lo observado y vivido desde su perspectiva en el Centro con las docentes, las asistentes, los niños y las niñas. A través de narraciones de acontecimientos y descripciones de lugares, personas y sucesos, así como las acciones, percepciones, reflexiones y preguntas de la escritora.

Una tercera técnica utilizada fue la **Entrevista cualitativa**, descrita por Sierra y Galindo (1998) citados por Gurdían (2007) como,

...aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales (p. 198).

Como parte de las interacciones en el trabajo de campo, con frecuencia se le preguntaba a las docentes y asistentes, e incluso a los niños, las niñas y el resto del personal presente en la institución, sobre diversos aspectos, de la manera más natural posible con la finalidad de obtener mayor profundidad en las temáticas de interés de la investigadora.

Una técnica más utilizada en el desarrollo del presente trabajo consistió en el **Análisis documental**, el cual, de acuerdo con Álvarez (2008), “básicamente consiste en un rastreo de materiales” en diversos formatos (en papel, audiovisual, electrónico) producidos, ya sea por

integrantes de la comunidad en estudio, personas relacionadas directamente con el tema en estudio o por la propia investigadora, ya que es posible que ofrezcan a la investigación “información variada que necesariamente hay que contemplar”.

En este caso se tomaron en cuenta para recolección, clasificación y análisis de datos que reforzaran los ya obtenidos por la investigadora, mediante el resto de técnicas e instrumentos mencionados, el diagnóstico institucional de las compañeras de bachillerato de la Universidad Nacional y la base de datos del proyecto universitario, marco de desarrollo de la Tesis.

Además, se hizo uso del **Cuestionario** (ver apéndices O y P), el cual, según Canales (2006), consiste en un conjunto de preguntas abiertas o cerradas, que se aplican a una persona, la cual responde adecuándose al espacio o las opciones de respuesta posibles que se le presentan, para saber el nivel o la manera de concebir los conceptos que posee y que son de interés para el investigador.

La investigadora para reforzar la cantidad y calidad de los datos obtenidos en el campo realizó un cuestionario a las compañeras del proyecto universitario y también estudiantes de Licenciatura que llevaron en común su proceso de observación en el mismo lapso y lugar.

Y es con base en la información recolectada mediante la serie de técnicas e instrumentos previamente descritos, que se realizó una categorización con el fin de analizar lo recogido, desde la mirada de la investigadora, proceso que se detalla a continuación.

Categorías de análisis

Se muestra seguidamente una tabla que representa el proceso llevado a cabo para la categorización y el análisis de los datos recolectados, inmediatamente después del cual desarrolla la explicación correspondiente.

Tabla 3

Explicación de proceso de categorización y análisis

Clasificación				Base teórica/ práctica			
Barreras ambientales				Zabalza (1996), ambiente educativo			
Relacionadas con:				Zabalza (1996) Dimensiones del ambiente			
Recursos		Interacciones		Dimensiones física, temporal y funcional.		Dimensión relacional	
Relacionadas con				Puigdemívol (2012)			
Organización	En procesos pedagógicos	Interacción niños y niñas	Interacción ambiente laboral	Barreras organizativas	Barreras metodológicas	Barreras actitudinales	Barreras Sociales
Relacionadas con:				Situaciones emergentes que pudieran generar barreras en el CECUDI			

Clasificación				Base teórica/ práctica
Percepción cuido Obstáculos Inclusión Manejo tiempo	Mediación pedagógica Activismo en el aula	Utilización etiquetas Relaciones interpersonales Papel persona docente	Expresiones ambiente laboral	Desde la mirada de la investigadora con base en el trabajo de campo investigativo.

Nota: elaboración propia.

Se parte de una clasificación general de barreras en educación establecida por López (2013), quien las plantea *a nivel político*, referente a las leyes, normativas, reglamentos nacionales e internacionales relacionados con la educación, un segundo *nivel cultural*, basado en el establecimiento de tipos de estudiantes con base en diagnósticos educativos y médicos basados en la deficiencia y clasificadores. Y un tercer *nivel desde el aspecto didáctico*, relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos.

Se toma especial importancia a la clasificación señalada por Puigdellívol citado por Castro (2012), quien incursiona en elementos relacionados con los procesos pedagógicos en el aula y establece cuatro obstáculos principales denominados “Barreras para el Aprendizaje y la Participación”. Categorización que, para efectos del presente trabajo ha sido renombrada con el fin de darle un significado adaptado a la realidad en estudio:

- Barreras actitudinales: relacionadas con las actitudes y comportamientos de las docentes de preescolar y I y II ciclos hacia la diversidad, las particularidades (personales, culturales, sociales, entre otros) presentes en los niños y las niñas que reciben en sus aulas.
- Barreras metodológicas: referidas a las preferencias y desarrollo de estrategias, acompañamiento, evaluación desde el punto de vista pedagógico, en el quehacer diario con los niños y las niñas.
- Barreras organizativas: relacionadas con la distribución y el uso de recursos como el espacio y el tiempo y materiales, así como con la parte de interacciones entre docentes de distintas especialidades que tienen en común el trabajo con uno o varios niños y niñas.
- Barreras sociales: relativas a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (personal docente, familias de los niños y las niñas, otros) y las actitudes docentes con respecto a estas relaciones y su ambiente laboral en general.

Asimismo, se toman en cuenta las dimensiones del ambiente educativo, desarrolladas con las docentes y asistentes durante el desarrollo de los talleres a cargo de las profesoras del proyecto, clasificación elaborada por Zabalza (1996), a saber,

- Dimensión física: espacio físico (el salón de clases y sus espacios adjuntos), la institución (su estructura), así como los objetos (muebles, materiales didácticos, decoración) y la forma en la que se encuentren organizados.
- Dimensión funcional: constituida por el modo en el que se usan los espacios y materiales en el salón de clases (de forma independiente de parte del niño o la niña o con la intervención docente). La polivalencia referente a la variedad de funciones que se le adjudican a un mismo espacio físico y el tipo de dinámicas (artísticas, musicales, literarias, entre otras) que se realicen en dicho espacio.
- Dimensión relacional: concerniente a las interacciones, relaciones congruentes con las diferentes formas de acceder a los espacios, las reglas y el modo de establecerlas, los variados agrupamientos en la puesta en práctica de las dinámicas y la participación del docente en los espacios y actividades.
- Dimensión temporal: los momentos en los cuales los diferentes espacios son utilizados, ligado totalmente al espacio donde se lleva a cabo cada actividad ya sea autónoma o dirigida, y al ritmo (acelerado o moderado) con el cual la clase se desarrolla.

De modo que, partiendo de la concepción de *ambiente educativo*, como describen Correa y Estrella (2011) al desarrollo de la forma de organizar el espacio, disponer y distribuir los recursos pedagógicos y manejar el tiempo y las interacciones. Se instituyen en este punto dos puntos de análisis, ubicando las *Barreras ambientales* (posibles obstáculos para el desarrollo de un ambiente inclusivo que trabaje desde la diversidad en el centro de cuidado) en,

- Relación con los recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje: desde las dimensiones que lo constituyen como lo son la física, la temporal y lo relativo a su funcionalidad para el desarrollo de la niñez. Dentro de las cuales quedan incluidas las posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos y en la organización del ambiente de aprendizaje.
- Asociación con las interacciones cognitivas y afectivas: referidas a la dimensión específica afín a las relaciones humanas adulto-persona menor de edad y entre los propios niños y niñas en el ambiente de aprendizaje. Dentro de las que se incluyen las

posibilidades de cambio en las interacciones de la docente, tanto con los niños y las niñas, como con su ambiente laboral.

A partir de dicho par de puntos de análisis se incorporan finalmente las situaciones que pudieran generar barreras que emergen en el Centro de Cuido, desde la mirada de la investigadora, como resultado del trabajo de campo (ver tabla 4)

Tabla 4

Organización de las categorías en que se concretan los datos recopilados

Categorías iniciales propuestas por Puigdellívol (2012) <i>Barreras para el Aprendizaje y la Participación</i>		Categorías emergentes propuestas por la investigadora <i>Situaciones emergentes que pudieran generar barreras en el CECUDI</i>
<i>Categorías</i>	<i>Categorías derivadas</i>	<i>Ubicación dentro de la categorización inicial</i>
Organizativas	- Posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos	* Percepción de labor docente centrada en el cuidado asistencialista * Obstáculos físicos y comunicativos para el desarrollo de la inclusión * Manejo del tiempo que no atiende la diversidad
Metodológicas	-Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje	* Mediación pedagógica observada en la interacción con los niños y las niñas. * El activismo en el aula preescolar.
Actitudinales	-Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y los niños y las niñas	* Utilización de etiquetas con los niños y las niñas. * Relaciones interpersonales de calidad.
Sociales	-Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral	* Expresiones de las docentes en relación con su ambiente laboral.

Nota: Elaboración propia

De acuerdo con la explicación previa y las tablas anteriores (3 y 4), resultan dentro de la categoría Posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos:

- La percepción de labor docente centrada en el cuidado asistencialista: manera de considerar la labor diaria con los niños y las niñas, priorizando tareas directamente relacionadas con el cuidado asistencialista de los mismos.
- Los obstáculos físicos y comunicativos para el desarrollo de la inclusión: relacionada con la comunicación de parte de las docentes y las asistentes hacia los niños y las niñas, también la parte física, relativa al uso del espacio y la infraestructura de las aulas y de la institución en general, así como del mobiliario y los materiales.
- El manejo del tiempo que no atiende la diversidad: relacionada con la distribución del tiempo que hacen en su quehacer diario las docentes y las asistentes de la institución.

Y, por otra parte, quedan delimitadas dentro de las Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje:

- La mediación pedagógica observada en la interacción con los niños y las niñas: relacionada con el acompañamiento pedagógico en casos de personas menores de edad que presentan conductas o manifestación de emociones, consideradas improcedentes para la persona docente, y en general para casos con características también estigmatizadas desde lo negativo en el grupo edad que tienen a cargo.
- El activismo en el aula de preescolar: forma de mostrar a la familia y/o cualquier persona externa a la institución el proceso educativo que las personas menores de edad experimentan.

Asimismo, han sido localizadas en la categoría Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docentes y los niños y las niñas las siguientes:

- La utilización de etiquetas con los niños y las niñas: uso de apodosos o sobrenombres y de palabras peyorativas para describir a las personas menores de edad en la convivencia diaria con los niños y las niñas del Centro.
- Las relaciones interpersonales de calidad: nivel de interés en cuanto a las relaciones interpersonales que se experimentan en la convivencia diaria en la institución entre el personal docente y los niños y las niñas y entre las personas menores de edad como grupo.
- El papel de la persona docente: empoderamiento o apropiación de la labor docente en su totalidad, tanto en referencia a las tareas o funciones pertinentes a su labor, como en

cuanto a la puesta en práctica de las mismas en todo momento dentro de su horario laboral y con la totalidad de la población que se trabaja.

Y finalmente han quedado dentro de la clase Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral:

- Las expresiones de las docentes en relación con su ambiente laboral: relacionada con la disposición de las docentes y asistentes con el colectivo, es decir, sus interacciones con la municipalidad de la cual forman parte, las familias, la comunidad y por supuesto, entre ellas mismas como cuerpo docente.

Una vez especificadas las categorías utilizadas en esta investigación para la clasificación y el estudio de los datos recolectados, se procede a mostrar lo relativo al análisis de los datos propiamente dicho.

Análisis de datos. Parafraseando Briones (1990), una vez que la investigadora ha visitado en varias ocasiones en lugar de estudio, ya con cierta cantidad de información, necesita hacerse preguntas y reflexionar sobre el contenido de su trabajo, para posteriormente llevar a cabo una codificación preliminar de los datos, apoyándose en una jerarquización por patrones emergentes de los mismos.

Proceso que se llevó a cabo desde el presente estudio, *partiendo de la confección de una pregunta de investigación* relacionada con la diversidad en instituciones que atienden a los niños y las niñas en su Primera Infancia, *realizando una codificación preliminar* desde las situaciones que pudieran generar barreras para el aprendizaje y la participación que emergen el Centro de Cuido, para llevar a cabo una *jerarquización por patrones emergentes* de las situaciones observadas en las dinámicas diarias, como lo menciona Briones (1990), al indagar “explicaciones, temas recurrentes o regularidades entre las unidades de análisis codificadas en un primer nivel” (p. 19).

Por lo que para la fase de sistematización, análisis y discusión de resultados se hizo *uso de una variedad de matrices*, por medio de las cuales se organizaron los datos recopilados en el trabajo de campo, parafraseando a Briones (1990), quien cita las palabras de Miles y Huberman:

- Diagramas de contexto: representan gráficamente interrelaciones de roles, grupos, entre otros, con el fin de incorporar el contexto en el cual se desarrollan las acciones.
- Matrices de integración: organizan varios elementos coherentemente en una misma variable.

- Matrices de roles y de grupos de roles: mencionan reacciones primordiales de las personas y grupos de personas, con respecto a elementos valiosos del tema en estudio.
- Matrices de conglomerados conceptuales: reúnen respuestas, notas, entre otros “ítems” similares o relacionados entre ellos.
- Matrices de efectos: comparan posibles situaciones de un mismo proceso.
- Matrices explicativas dinámicas: representan factores con sus respectivas consecuencias posibles.
- Redes causales: presentan un conjunto de posibles relaciones entre factores que ejercen influencia unos en otros.

Finalmente, también como parte del planteamiento y la elaboración del presente estudio, se tuvieron presente una serie de consideraciones éticas, valiosas para el adecuado desarrollo de toda investigación.

Consideraciones éticas

Como parte intrínseca del presente estudio se tomaron desde un inicio, a través del proceso investigativo y hasta el final del mismo, algunos aspectos relacionados con la ética y pensados primordiales en beneficio de todos los involucrados en el desarrollo de la Tesis. Una de ellas consiste en el **consentimiento informado**, según Punch (1994), citado por Sandín (2003) implica que

...los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que va a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran (p. 209).

Desde antes de comenzar la investigación propiamente dicha, las profesoras encargadas del proyecto, en un encuentro inicial, ratificado en un primer taller con todas las involucradas presentes, dieron a conocer a las docentes y las asistentes, el estudio a realizar como parte del proceso de formación continua que se llevaba a cabo, con sus respectivas características principales.

Entre dichas características, el lapso de tiempo y las metas a nivel general del Trabajo Final de Graduación, del cual iban a ser sujetos de estudio en el desarrollo de sus labores

cotidianas con los niños y las niñas, mediante los talleres y a través del desarrollo de algunos instrumentos diagnósticos. Una segunda consideración es **la confidencialidad**, la cual acorde con Sandín (2003), consiste en la,

...seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación (...) para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas (...), desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones (p. 210).

De igual manera, desde antes de iniciar la investigación, a la vez que se solicitó y recibió el respectivo consentimiento de parte de todas docentes y asistentes involucradas en la investigación, se les hizo saber que su identidad iba a ser protegida, garantizando de esta manera su privacidad, razón por la que se cuida el vocabulario utilizado, de modo que no se hace alusión a ningún dato que permita la identificación de una o varias de ellas.

Una tercera consideración desde el punto de vista de la ética profesional consiste en la **transferibilidad**, misma que, acorde con González (2005) consiste en la responsabilidad de

...plantear una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de la población, o que produzca conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o de solución de problemas, aunque no sea de forma inmediata (p. 98).

Efectivamente, la investigación desde un inicio se planteó y desarrolló con la intención de diagnosticar posibilidades de cambio para plantear una propuesta que fuera útil, tanto para la población en la cual se llevó a cabo el estudio, como para otras posibles instituciones de cuidado y desarrollo infantil.

Capítulo IV

Sistematización, análisis y discusión de resultados

A continuación, se presenta la sistematización, el análisis y la discusión de los resultados del trabajo de campo, desde la perspectiva de la investigadora y de la información adicional obtenida del resto de participantes del proyecto en Primera Infancia.

Lo anterior como un intento de responder a la problematización que les da origen, representado en la pregunta: ¿Cuáles orientaciones pedagógicas favorecen o limitan la disminución y/o eliminación de situaciones que pudieran generar posibles barreras para el aprendizaje y la participación, impulsando la reflexión docente sobre el trabajo desde la diversidad para promover ambientes inclusivos en el CECUDI Manitas y Sonrisas de San Pablo de Heredia?

El espacio pedagógico donde se desarrolló la investigación fue el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil llamado Manitas y Sonrisas, perteneciente al cantón Central de San Pablo de la provincia de Heredia.

Parafraseando las palabras escritas por la Municipalidad del cantón de San Pablo de Heredia (2014), en su página oficial en internet se manifiesta en la reseña acerca de la creación de este Centro de Cuido y Desarrollo Infantil mediante una coalición entre el propio municipio, el cual aportó el terreno para la construcción del edificio, el Fondo de Asignaciones Familiares, encargado de los brindar los recursos para construir y equipar la institución; y el Instituto Mixto de Ayuda Social, comisionado para dar los subsidios a las familias de la comunidad que se encontrasen en condiciones vulnerables y de riesgo social de pobreza extrema, con la finalidad de que los niños y las niñas de dichos núcleos familiares pudiesen formar parte del programa de la Red Nacional de Cuido.

Alianzas estratégicas que tuvieron su auge como parte de la creación de la mencionada Red Nacional de Cuido, propuesta e impulsada en el gobierno de la exmandataria de Costa Rica, la Sra. Laura Chinchilla Miranda, en su periodo presidencial correspondiente a los años 2010-2014; de acuerdo a Navarro, Moreno y Quesada (2016), autoras que reseñan la apertura del CECUDI celebrada por la, en ese entonces, alcaldesa de San Pablo, la Sra. Aracelly Salas, en agosto del 2013.

El CECUDI Manitas y Sonrisas es creado entonces con la finalidad de atender de manera integral a los niños y niñas de la comunidad de San Pablo de Heredia en condición de vulnerabilidad debido a las condiciones socioeconómicas, familiares y/o características personales en las que se desarrollasen. De modo que se potencialicen todos los aspectos de su personalidad, a nivel socioemocional, cognitivo, psicomotor, de comunicación y lenguaje. Y se logre a la vez, la superación de posibles consecuencias negativas que, de otro modo, pudiesen derivar de su condición de desventaja.

Tres años después, a inicios del 2016 y luego de la vinculación al proyecto de la Universidad Nacional de Costa Rica comisionado a apoyar la formación continua de personas encargadas de procesos pedagógicos (con o sin formación académica al respecto) con niños y niñas en Primera Infancia; se ingresa al Centro de Cuido mencionado, como parte de un plan de trabajo a realizar en esa institución durante ese año.

La investigadora se encuentra con un Centro que cuenta con un personal, constituido por docentes, asistentes, cocineras y colaboradoras de limpieza, todas mujeres de distintas edades, vivencias previas, formación académica y profesional, estado civil, contexto familiar y social, gustos, preferencias, motivaciones, deseos y expectativas, a nivel personal y laboral.

Asimismo, un grupo de niños y niñas, aunque la totalidad en su etapa de Primera Infancia, todos con diferentes edades, con sus correspondientes particularidades, necesidades y fortalezas, tanto de su etapa de desarrollo; como de sus características de personalidad, vivencias y conocimientos previos, intereses, gustos. Sin dejar de lado aspectos a tomar en cuenta desde lo pedagógico, como diversos ritmos y estilos de aprendizaje, así como la pluralidad de condiciones de desarrollo a nivel cognitivo, de lenguaje, psicomotor y socioemocional.

Y es a través de los talleres pedagógicos, observaciones (participantes y no participantes) y el desarrollo de los trabajos de los cursos de investigación parte de la carrera, técnicas e instrumentos llevados a cabo en el propio Centro de Cuido como campo investigativo para el Trabajo Final de Graduación, que se recopilan inicialmente los datos recabados para la Tesis, relacionados primordialmente con la infraestructura, la rutina de trabajo, el clima de aula, el personal, sus funciones y relaciones, el abordaje de la diversidad y el papel de la educación especial.

Se esclarece en este punto, ante los obstáculos posibles generadores de barreras que se desarrollan en este apartado para el establecimiento y desarrollo de las categorías abordadas para el análisis y la discusión de los resultados obtenidos en este capítulo, que no es intención de la investigadora el centrarse en las acciones o carencia de ellas por parte de una o varias personas de la institución en la que se llevó a cabo la investigación.

Lo anterior al ser consciente que existen además una serie de condiciones propias del entorno que rodean al personal del Centro que se conjugan para que se presenten dichas situaciones obstaculizadoras en el ambiente de aprendizaje, como por ejemplo políticas y prácticas educativas, actitudes y aptitudes, modelos de crianza, formación académica y vivencias previas de las docentes y asistentes, entre otras variables que requieren ser tomadas en cuenta.

Al momento de la investigación el Centro de Cuido atiende a un total de 56 niños y niñas, a partir de los tres meses de edad y hasta los seis años once meses de edad en promedio. Divididos para propósitos de una atención más acorde con las características de la edad, en tres grupos, de los tres meses hasta aproximadamente dos años de edad, la clase de Bebés, desde alrededor de los dos años y hasta los cuatro años de edad, el grupo de Materno y finalmente, en un rango aproximado de los cuatro a los siete años de edad, la clase de Kinder.

Se hace la salvedad de que, al menos en la totalidad del tiempo de la investigación, no se observó la sustitución de personal en casos de ausencia, por lo cual, en ocasiones uno o varios grupos quedaban en manos de una sola persona (docente o asistente) a cargo de la atención de la totalidad de los niños y las niñas de la clase. Tampoco se observó que el personal docente contara con un lugar especial para guardar sus objetos personales, comer y descansar en algún tiempo libre.

Cada aula está a cargo de una docente, Licenciada en Educación Preescolar. El grupo de Bebés, con la ayuda de dos asistentes por ser los de menor edad de la institución y requerir por tanto una atención más individualizada, los siguientes dos grupos, con una asistente por clase. Para un total de 7 personas como parte del personal docente, 3 docentes y 4 asistentes, todas mujeres adultas en edad promedio de 28 a 46 años.

Se aclara en este punto que, en promedio se atiende un total 9 personas menores de edad por persona adulta a cargo, en caso de que se cuente con la totalidad del personal, observándose con cierta constancia, casos en los que inclusive una sola persona (sea docente o asistente) atendiera hasta un aproximado de 20 niños y niñas.

En cuanto a la infraestructura, la institución es relativamente nueva, con amplio espacio exterior, desde la entrada techada, pasando por un aula subdividida en dos partes y con baños propios; hasta la llegada a las dos aulas de fondo, divididas al frente por un espacio con un mueble para colocar pertenencias personales de las personas menores de edad y al fondo por una pila y los baños de uso de ambos grupos. Al final del aula de la izquierda están la cocina y una pequeña oficina utilizada para aspectos administrativos.

En general, el Centro infantil contiene elementos para la accesibilidad como rampas y espacios anchos en las entradas y salidas. Sin embargo, no posee otros aspectos como agarraderas y el mobiliario se observa de difícil acceso para las personas menores de edad y no coherentes con la cantidad de los niños y las niñas.

No se observa ningún objeto que apoye la seguridad (por ejemplo, para evitar el acceso a enchufes o la caída de algún aparato electrónico). Tampoco ajustes hechos para adaptar la infraestructura y el material a las características propias de la población que se recibe.

En relación con su ubicación geográfica, colinda al fondo con la Escuela de Música de la Municipalidad de San Pablo, al frente con un parque, a un costado con unas canchas de futbol cinco, el otro costado lo constituye una calle sin salida.

En cuanto a la rutina desarrollada, está basada en una “Guía de actividades diarias” elaborada para la Red Nacional de Cuido con apoyo de la UNICEF (2012), la cual consta de un espacio para *recibimiento* de los niños y las niñas, durante el cual se da el desayuno, la realización de actividades de aseo personal y el desarrollo de un espacio de comunicación y de juegos.

Para posteriormente pasar a un segundo momento de *interacción social y física*, determinado principalmente por juegos al aire libre, una merienda y el posterior aseo personal, así como un espacio de desarrollo del arte y la creatividad.

Seguidamente se presenta un espacio de *experiencias grupales*, que contiene música y expresión corporal, el almuerzo, su respectivo aseo personal; para dar paso al tiempo de *descanso o relajación*, en el que el niño y la niña pueden libremente escuchar música o poesía relajantes, jugar de manera individual o colectiva, o bien dormir.

Se continúa con las denominadas *experiencias creativas*, destacadas por el uso del lenguaje y la comunicación a través de la literatura y el arte, la merienda y el correspondiente aseo personal. Seguidas de *experiencias grupales dirigidas*, inclinadas a la conversación, el cuento, entre otras. Para finalizar con el momento de la *despedida*.

La rutina descrita anteriormente es llevada a la práctica de una manera exacta en relación con los tiempos de alimentación y descanso de los niños y las niñas. En cuanto al resto de espacios en los cuales las personas menores de edad no se encuentran ni comiendo ni durmiendo difiere un poco de lo expuesto para esos momentos.

Lo anterior se presenta de la siguiente manera, después de desayunar, se observa acortamiento de espacios de comunicación (por ejemplo, cantar y hacer mímica junto con la docente) que dan lugar a momentos relativamente extensos (cuarenta y cinco minutos aproximadamente) de juego no dirigido y poco vigilado desde el punto de vista de seguridad e higiene de los niños y las niñas; en el cual se utiliza únicamente una cantidad pequeña de juguetes en mal estado y sin funcionalidad pedagógica aparente.

Se observó que la institución contaba con poco material que se podría llamar pedagógico (juguetes, juegos educativos, materiales didácticos variados), adquirido a través de la municipalidad, tampoco había material reciclado y/o adaptado a las características de los niños y las niñas de parte del personal. Los juguetes vistos en su mayoría eran donaciones recibidas de familiares, amistades y miembros de la comunidad aledaña a la institución.

Después de la merienda, durante el periodo de interacción social y física se observa la realización de actividades manuales con poca intervención de las personas menores de edad para su elección, el uso de recursos como hojas fotocopiadas, y otros materiales didácticos no ajustados a las características de desarrollo de los niños y las niñas (por ejemplo lápices muy delgados, en lugar de crayolas gruesas, hojas tamaño carta en lugar de pliegos de papel más

amplios acordes al desarrollo cefalocaudal y próximodistal por parte de los niños y las niñas), con poca dirección sobre su utilización por parte del personal docente.

Seguidamente y antes del almuerzo se observa en el espacio de experiencias grupales un tiempo conocido como recreo que consiste básicamente en que las personas menores de edad jueguen libremente en el espacio exterior de la institución, es decir, el jardín y los plays, mientras son vistos por el personal sentado en unas bancas en las afueras de las aulas.

Al entrar de regreso a las aulas; antes, durante y poco después del almuerzo se observa una aglomeración de actividades de higiene y alimentación en un tiempo relativamente corto (aproximadamente una hora) para la cantidad de acciones, niños y niñas; seguida del espacio llamado descanso, en el cual las personas menores de edad se ven en la obligación de acostarse a dormir, tengan o no deseos y sueño.

Conforme los niños y las niñas se van despertando, en el espacio correspondiente a las actividades creativas, se les entrega algún juguete para que interactúen con el mientras esperan que el resto del grupo despierte. En este periodo varias de las personas menores de edad son retiradas del Centro por sus madres o por los choferes de las busetas escolares para ser llevados a sus hogares o al kínder en el caso de los mayores.

Lo descrito anteriormente es la razón por la que quedan una cantidad considerablemente menor de niños y niñas para las experiencias y grupales dirigidas, periodo durante el cual se observa que las docentes reúnen a la población restante en una sola aula, en la que las personas menores de edad observan una película mientras esperan la hora de la despedida.

En resumen, el día transcurre entre actividades propias de alimentación, higiene (caracterizadas por la aglomeración de actividades en un corto tiempo) y descanso de las personas menores de edad, periodos en los cuales aquellos niños y niñas que no se encuentran comiendo o durmiendo deambulan por el aula, se distraen por sí mismos con algún objeto o viendo una película si está a su disposición. Tiempos intercalados con un momento breve de canciones, generalmente acortado con respecto a la guía para dar paso al juego libre dentro y fuera del aula y a actividades manuales, interpolados en una que otra ocasión con la escucha de algún cuento o dinámica grupal dirigida por la docente.

Se observa por consiguiente que el personal docente tiene una inclinación por funciones de cuidado asistencialista de la persona menor de edad, directamente relacionadas con tareas de atención primaria como la alimentación, la higiene, el sueño y la supervisión de la población que se recibe, integrada en menor grado con actividades reconocidas a nivel preescolar como preparación para la asistencia posterior a la escuela, como por ejemplo las comúnmente llamadas manualidades y breves espacios de actividades grupales dirigidas.

En el caso de las actividades administrativas desarrolladas, son realizadas en el mismo espacio institucional y temporal en el cual se atiende a los niños y las niñas, entre ellas, complete de documentación, llamadas a madres y encargadas para comunicaciones diversas y coordinación con personal encargado de mejoras a nivel de infraestructura, por ejemplo.

Todo lo anterior en medio de un clima de aula en el cual se observa poca motivación hacia la participación activa de parte de los niños y las niñas, con muestras de parte de los mismos, de posibles actitudes de desgano y búsqueda de distracciones alternas a las actividades en desarrollo. A la vez de la presencia, con una considerable continuidad, de situaciones de riesgo para la integridad física y emocional de las personas menores de edad, debido a gritos, golpes, empujones, galones de ropa, uso de la fuerza para tomar algún objeto, como parte de las interacciones entre las personas menores de edad, así como la utilización indebida de aparatos electrónicos y los mismos juegos y juguetes.

Relacionado en específico con el trabajo desde la diversidad, es decir, la pluralidad de características presente en el Centro, no se observa que la misma sea vista como algo enriquecedor y tomada en cuenta para planificar y desarrollar una dinámica diaria que potencie las diversas habilidades y sirva a la vez como base para nivelar cualquier posible consecuencia negativa a futuro en las personas menores de edad derivada de condiciones de desventaja que posea, ya sea a nivel sociocultural o individual.

Tampoco se recolectan muestras relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje propiamente dicho, durante el cual se tomasen en cuenta aspectos como el ritmo y el estilo de aprendizaje, conocimientos previos, intereses y preferencias, así como el contexto de desarrollo de los niños y las niñas, con el objetivo de mejorar el planeamiento, desarrollo y evaluación de las diferentes actividades diarias.

Observándose una percepción de la educación especial como una ayuda externa encargada de brindar soluciones en situaciones que, como personal docente, se considera no se posee el conocimiento necesario del niño y la niña ni de bases teóricas necesarias para tomar decisiones y actuar con respecto a ellas a nivel pedagógico.

En cuanto a las relaciones con las familias de la población que se atiende, se observa poca interacción entre ambas partes, personal docente y madres y/o encargadas, en debilitamiento del aspecto pedagógico que promueva el desarrollo integral de las personas menores de edad, y el cumplimiento de la satisfacción de las necesidades reales de los niños y las niñas en el periodo en el cual se encuentran en la institución.

Valga la aclaración en este punto de que el periodo de tiempo que transcurren los niños y las niñas en el Centro constituye un porcentaje considerable de la totalidad de los días de su niñez, es decir, de Lunes a Viernes, desde inicios de la mañana hasta finalizada la tarde, tiempo importante si se toma en cuenta que el resto del día que pasan en sus casas corresponde al periodo de sueño y lo comparten con el regreso a sus hogares, el cuidado de sus hermanos y el resto de responsabilidades de alimentación, aseo, tareas escolares y del hogar de sus madres y/o encargadas.

Descripción general del establecimiento de las categorías en que se organizan los datos recopilados.

El objetivo primordial de la pregunta planteada para la investigación consiste en el interés de sugerir orientaciones pedagógicas como apoyo a la reflexión docente en relación con el trabajo desde la diversidad y la promoción de ambientes inclusivos en un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil.

Para el logro de tal objetivo se hace necesario realizar los pasos metodológicos que consisten en identificar y conocer las posibilidades de cambio en el ambiente de aprendizaje desde la observación de la dinámica diaria de las interacciones cognitivas y afectivas presente como parte del quehacer cotidiano en el Centro infantil.

Lo anterior con la intención de ofrecer a las trabajadoras del Centro apoyos para la reflexión docente mediante una propuesta de orientaciones pedagógicas que favorezcan la

disminución y/o eliminación de probables situaciones posibles generadoras de barreras para el aprendizaje y la participación.

Al recapitular los conceptos elementales desarrollados en la base teórica que fundamenta el presente trabajo, se efectúa una unión estratégica entre las ideas principales acerca de las dimensiones del ambiente educativo, la clasificación que sobre barreras en educación elabora Puigdemívol, citado por Rito (2012) y el ordenamiento de elaboración propia que se plantea sobre los obstáculos probables generadores de las posibles barreras que se podrían generar desde la mirada de la investigadora en el campo investigativo, a partir de las experiencias que recopilan situaciones observadas en la dinámica de aula. Todo esto en un intento por analizar de forma oportuna los datos recabados.

Se parte inicialmente de las que se han denominado **Barreras ambientales**, en referencia a todos aquellos obstáculos en el ambiente de aprendizaje y sus dimensiones (dimensiones física, temporal, funcional y relacional), que dificulten el acceso, la participación y el éxito de todos los niños y las niñas. Las cuales se consideran desde dos vertientes de análisis.

La primera vertiente de análisis lo constituyen los **Recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje**, situados desde las dimensiones que lo componen como lo son la física, la temporal y lo relativo a su funcionalidad para el desarrollo de la niñez.

Un segundo eje de análisis son las **Interacciones cognitivas y afectivas**, referidas a la dimensión específica afín a las relaciones humanas persona adulta-persona menor de edad y entre los propios niños y niñas en el ambiente de aprendizaje.

Se introduce en este punto a Puigdemívol citado por Rito (2012), el cual confecciona, basado en sus estudios y experiencia laboral en pedagogía, una clasificación general de aquellos posibles obstáculos para el aprendizaje y la participación que dificultan una educación de calidad con su correspondiente trabajo desde la diversidad.

Se comienza circunscribiendo las barreras por dicho autor denominadas como Metodológicas y Organizativas (para el caso de este estudio, llamadas Posibilidades de cambio en procesos pedagógicos y Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje) dentro de lo relativo a **Recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje** y las designadas Actitudinales y Sociales (nombradas en esta investigación como Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y los niños y las niñas y Posibilidades de cambio

en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral) en el interior de lo relacionado a **Interacciones cognitivas y afectivas.**

Como tercer paso está, en la organización de la presentación de la información obtenida, la incorporación de situaciones consideradas posibles generadoras de barreras, existentes en la institución en la que se llevó a cabo el trabajo investigativo. Resultando dentro de la categoría denominada *Posibilidades de cambio en procesos pedagógicos*:

- Mediación pedagógica observada en la interacción con los niños y las niñas.
- El activismo en el aula preescolar.

Y, por otra parte, los datos organizados en la categoría *Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje* que agrupan las situaciones observadas en clase como:

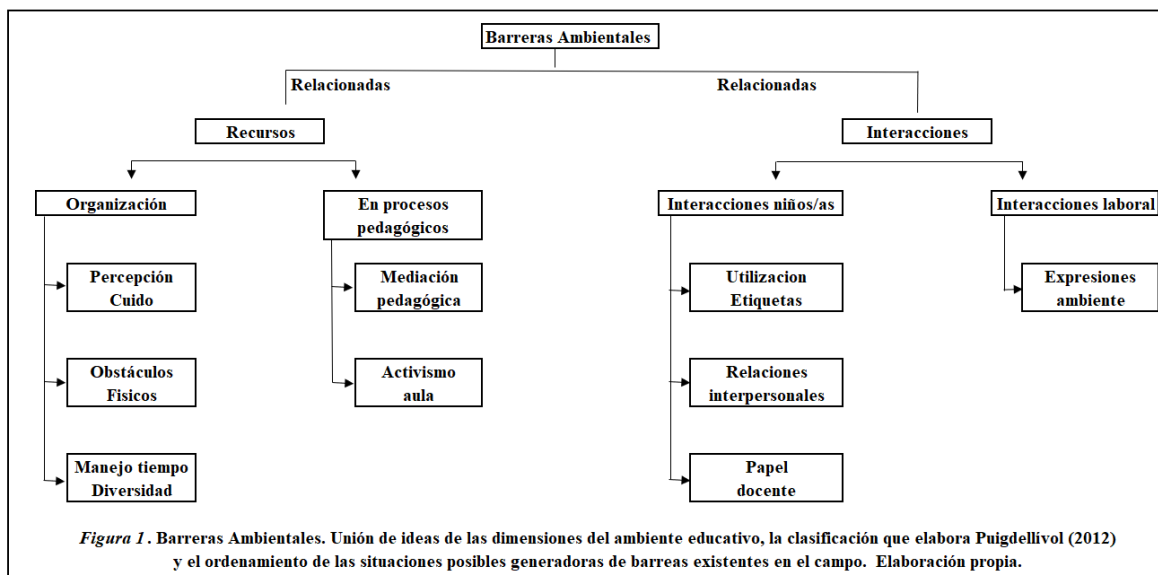
- Obstáculos físicos y comunicativos para el desarrollo de la inclusión.
- Percepción de labor docente centrada en el cuidado asistencialista.
- Manejo del tiempo que no atiende la diversidad.

Asimismo, han sido localizadas en la categoría *Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y los niños y las niñas* las siguientes situaciones de clase observadas:

- La utilización de etiquetas para con los niños y las niñas.
- Relaciones interpersonales de calidad.
- El papel de la persona docente.

Finalmente, dentro de la clase *Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral*: Expresiones de las docentes en relación con su ambiente laboral.

Seguidamente aparece un esquema que muestra la organización a nivel general, para una mayor comprensión de la información recopilada (ver figura 1).



De modo que un elemento general en la categoría de *Las posibilidades de cambio en procesos pedagógicos* lo constituye, el reto de no homogenizar el ambiente de aprendizaje. Se llega a esta conclusión debido a que, durante el periodo de observación, no se evidenciaron iniciativas de mediación pedagógica, así como se observan bajas expectativas con respecto a posibles logros de los niños y las niñas y la poca consideración a sus correspondientes particularidades, todas estas situaciones se describirán a detalle más adelante en el desarrollo de este capítulo.

Otro de los aspectos no observados, fueron los procesos de valoración del trabajo realizado con los niños y las niñas, no hay evidencias físicas ni en registro del proceso pedagógico diario con ellos. Se logra recopilar información de productos ya terminados (manualidades y trabajos de aprestamiento), contraria a un proceso pedagógico fundamentado en el desarrollo del niño y la niña (por ejemplo, la incertidumbre, la perseverancia, el esfuerzo personal de las personas menores de edad).

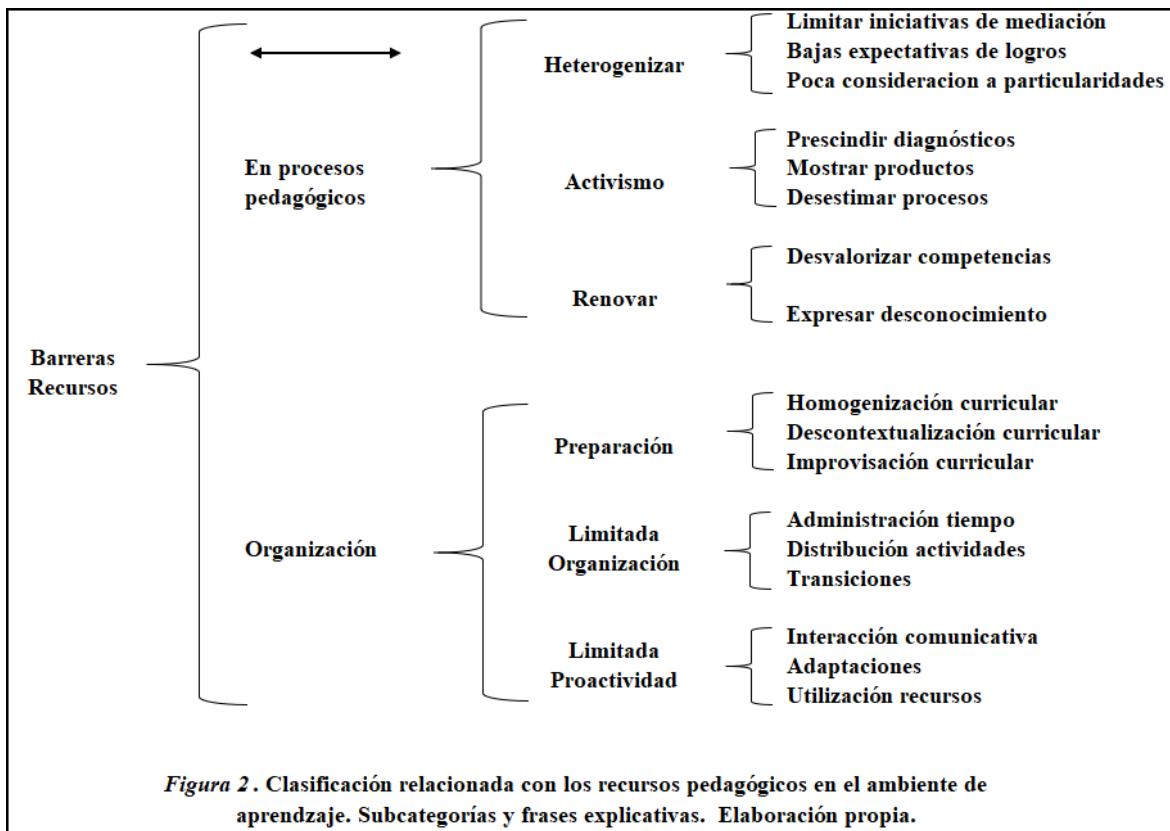
No se recopilan datos que muestren la innovación desde lo pedagógico, y se registran evidencias de la poca intervención de las personas adultas a cargo de los niños y las niñas, ante comportamientos que alteran la convivencia armónica, aduciendo desconocimiento en áreas específicas (estimulación temprana, fisioterapia, por ejemplo).

En cuanto a la categoría de **Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje**, los datos evidencian poca planificación en el ambiente de aprendizaje en el

trabajo a desarrollar en el quehacer cotidiano en el aula, lo que podría dar paso a interpretar lo anterior como improvisación, homogenización y descontextualización durante las dinámicas diarias observadas.

También se relaciona este aspecto con la parte administrativa, de distribución del tiempo, las actividades y sus correspondientes transiciones a realizar en el Centro, la utilización y posibles adaptaciones del espacio y los recursos, así como a la interacción comunicativa con los niños y las niñas.

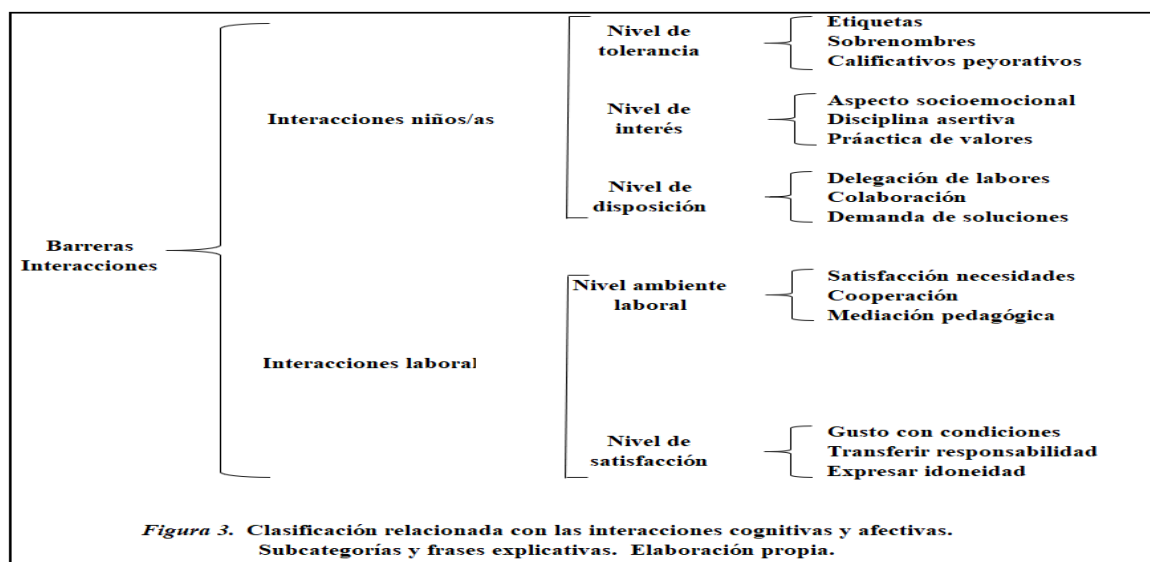
A continuación, se presenta una figura que muestra brevemente la organización del punto de análisis relacionado con los Recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje, dentro del cual se encuentran circunscritas las categorías de *posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos* y *de organización del ambiente de aprendizaje*, cada una de las que cuentan con breves frases explicativas de lo que implican en el quehacer diario de las docentes y las asistentes en el campo investigado (ver figura 2).



Permaneciendo en la subdivisión de **Barreras ambientales** ahora en relación con las **Interacciones cognitivas y afectivas observadas**, un aspecto común de la subcategoría de **Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y los niños y las niñas**, lo componen los datos que agrupan, las actitudes, en cuanto a la utilización de etiquetas, sobrenombres y calificativos peyorativos con los niños y las niñas; relativas al nivel de interés en la atención y contención emocional de la persona menor de edad, en estrategias de disciplina en asociación con la utilización de estrategias de convivencia armónica.

Referente a la categoría de **Interacciones entre la docente y su ambiente laboral**, se encuentra relacionada con la interacción y cooperación con la familia y la comunidad.-Así como en lo referente a los datos que resaltan el poco trabajo colaborativo en el ambiente laboral y la demanda de soluciones a agentes externos a la institución. Asimismo, en lo relativo al elemento profesional, los datos arrojan la expresión de idoneidad para el puesto que se desempeña, al mismo tiempo que un nivel de disgusto con las condiciones en el ambiente laboral.

Seguidamente se presenta una figura que muestra brevemente la organización del punto de análisis relacionado con las interacciones cognitivas y afectivas, dentro del cual se encuentran circunscritas Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docentes y los niños y las niñas, así como las posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral. Cada una de las que cuentan con breves frases explicativas de lo que implican (ver figura 3).



Una vez establecida la organización general de presentación de la información recolectada, seguidamente se pasan a detallar los resultados obtenidos en cada una de las categorías señaladas. Comenzando por lo relacionado con Las posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos.

Se recalca el hecho de que la documentación realizada sobre toda esta realidad observada y descrita no pretende juzgar el trabajo de las docentes y las asistentes del Centro de Cuido donde se llevó a cabo el trabajo de campo de la investigación. Sino que tiene como finalidad identificar las posibilidades de cambio en el ambiente de aprendizaje desde las interacciones cognitivas y afectivas para la creación de ambientes de inclusión que rechacen cualquier tipo de discriminación y potencien el trabajo desde la diversidad.

Esto debido a que el escenario particular en el lugar y espacio observados, se podría resumir en una “normalización” de un conjunto de situaciones en la convivencia cotidiana que no se perciben como obstáculos para el apropiado desarrollo de un ambiente inclusivo. Lo anterior partiendo de la premisa de que el ambiente destinado al cuidado y la formación integral de la persona menor de edad, debiera ser, desde la perspectiva de la investigadora, un factor protector del mismo, favorecedor de sus habilidades y capacidades y nivelador de sus necesidades.

Percepción de labor docente centrada en el cuidado asistencialista

Como se describió en párrafos iniciales, durante la rutina diaria del Centro, los niños y las niñas tienen periodos de alimentación y de higiene personal definidos, durante este relativamente corto tiempo, las docentes y asistentes tienen que atender dichas necesidades de dar de comer, vestir y cambiar los pañales a un total de 15 niños y niñas, en el aula de Bebes y de 20 niños por grupo de las aulas de Maternal y Kinder, que por las características propias de su edad, requieren de una atención más personalizada con respecto a los de mayor edad, los cuales necesitan por su parte el desarrollo de destrezas que potencien su independencia y autonomía personal.

Se menciona, por tanto, que esta situación observada, podría generar una barrera en los niños y las niñas, porque se priorizan tareas directamente relacionadas con el cuidado asistencialista de los mismos (alimentación, cambio de ropa y pañales), observándose el dejar

en segundo plano la mediación pedagógica en reiteradas ocasiones en esas mismas rutinas, por ejemplo en el caso de los grupos de niños y las niñas más grandes, el momento del aseo, de la alimentación y el vestido podrían ser aprovechados como momentos para favorecer la autonomía personal de cada una de las personas menores de edad.

Esta situación no es sólo observada por la investigadora. En consulta con otros investigadores en el Centro se encuentra lo mencionado por R. K en una de las fuentes como lo es la entrevista, al afirmar que

“...el uso que les daban a los materiales que tenían en cada aula era más que todo para entretener a los niños y las niñas y así poder tenerlos ocupados para que el personal pudiera realizar otras cosas como materiales para días festivos o que tuvieran su tiempo de desayuno o café en la tarde (...) Ellas ven el trabajo que realizan en el CECUDI como de cuidado y con el cual pueden pasar entretenidas y despejadas por un tiempo y además de eso ganando (apéndice 3, cuestionario R. K).”

Los ejemplos mencionados podrían interpretarse como una tendencia al cuidado asistencialista, en el cual predomina el entretenimiento de los niños y las niñas. Dificultad que requiere del cambio a una atención pluridimensional, que abarque todas las áreas de desarrollo del niño y de la niña, como lo son la motora, lingüística, cognitiva, entre otras, para su bienestar integral (Marín, 2014).

Según (Zabalza, 2002), esto podría deberse a una situación a nivel formativo del docente, quizás porque tiende a priorizar sus objetivos de trabajo dependiendo de la percepción que tenga sobre la modalidad de atención a la Primera Infancia en la que trabaja, en este caso una Red de Cuido.

Esta posible tendencia pudiera ser la que conlleve a los aspectos observados en las dinámicas diarias, como la puesta en práctica de actividades poco preparadas con los niños y las niñas, las cuales, por ende no toman en cuenta elementos básicos sobre las personas menores de edad y su contexto (medio familiar y social, gustos, preferencias, motivaciones, conocimientos previos, fortalezas y debilidades), ni aquellos relativos a la organización de los recursos disponibles (material escolar, juegos y juguetes). Así como lo relativo a la parte curricular

propriadamente dicha, es decir, graduación de objetivos, estilos y ritmos de aprendizaje, dominio de temas, contenidos y destrezas.

Pues el trabajo desde la diversidad requiere de preparación y planificación, que tome en cuenta la pluralidad de las características de la población con la cual se trabaja, ya que de no contarse con una base de conocimiento de las personas con las cuales se labora y su respectivo contexto; así como con una intención pedagógica en relación con las dinámicas a desarrollar, para cumplir con objetivos claros y acordes a las necesidades y fortalezas detectadas, será mucho más difícil identificar, aceptar y comenzar a abordar dicha pluralidad.

Otro de los ejemplos de esa percepción encontrada en relación con un cuidado asistencialista, se observó en los periodos de trabajo o de juego de los niños y las niñas, en el tiempo que no dedican a rutinas de alimentación, higiene y descanso. Esto mediante situaciones en las que juegan libremente, por ejemplo, en el aula de Materno las personas menores de edad 2 a 4 años tienen cajas con pocos juguetes (en mal estado) que se vacían en el suelo, mientras se llega el periodo de alimentación. Otro ejemplo de la dinámica diaria, se menciona en las notas de campo, en la cual la asistente de materno,

“al tomar una hoja al azar de entre una bolsa llena de fotocopias sueltas con diversos dibujos en una bolsa en el escritorio, salir del aula a sacar fotocopias dejando a los niños y las niñas solos por un periodo de tiempo considerable por tratarse de personas menores de edad tan pequeñas, regresando y nombrando en una esquina cada hoja según los presentes para repartirlo sin que ninguno reconozca su nombre, entregando el resto de materiales (gomas, lápices de color, maquinillas) cuando algunos de ellos aún están en proceso de dominar su uso, sin una indicación mayor que decirles brevemente de qué se trataba la manualidad, brindando el mismo lapso de tiempo para que todos completaran el trabajo.” (apéndice 1, observación 5)

Como se puede notar, la situación descrita posiblemente trae consigo una descontextualización de las dinámicas de clase, así como poca planificación en lo relativo al uso de los recursos (escolares, juegos y juguetes), tanto como una homogenización en el ambiente de aprendizaje al presentar a los niños y niñas la misma actividad en un tiempo limitado.

Constituye una muestra de la necesidad de un nuevo profesional que integre en sus servicios la suma de conocimientos y destrezas relacionadas con el cuidado integral de las personas menores de edad con aquellas habilidades específicamente educativas (Zabalza, 2002). Pues dentro del trabajo desde la diversidad se hace necesario tomar en cuenta, tanto la variedad de la población en sí, como la pluralidad de áreas por desarrollar en relación con la integralidad del ser humano, es decir, la parte comunicativa, motora, fisiológica, intelectual, emocional, social, afectiva, entre otras.

Además, se identifican en los niños y las niñas actitudes, como por ejemplo desgano y negativa a participar en las actividades del aula, reacciones observadas que denotan distintos niveles de enojo y frustración, una búsqueda de distracciones ajenas a la dinámica propuesta en ese momento y poco desarrollo de aptitudes (motoras, lingüísticas, entre otras) necesarias para el logro del aprendizaje.

Dentro de los datos recolectados en las diversas fuentes como las observaciones, resalta uno que hace referencia a dichas actitudes y aptitudes de los niños y las niñas, causales de reacciones como la descrita anteriormente,

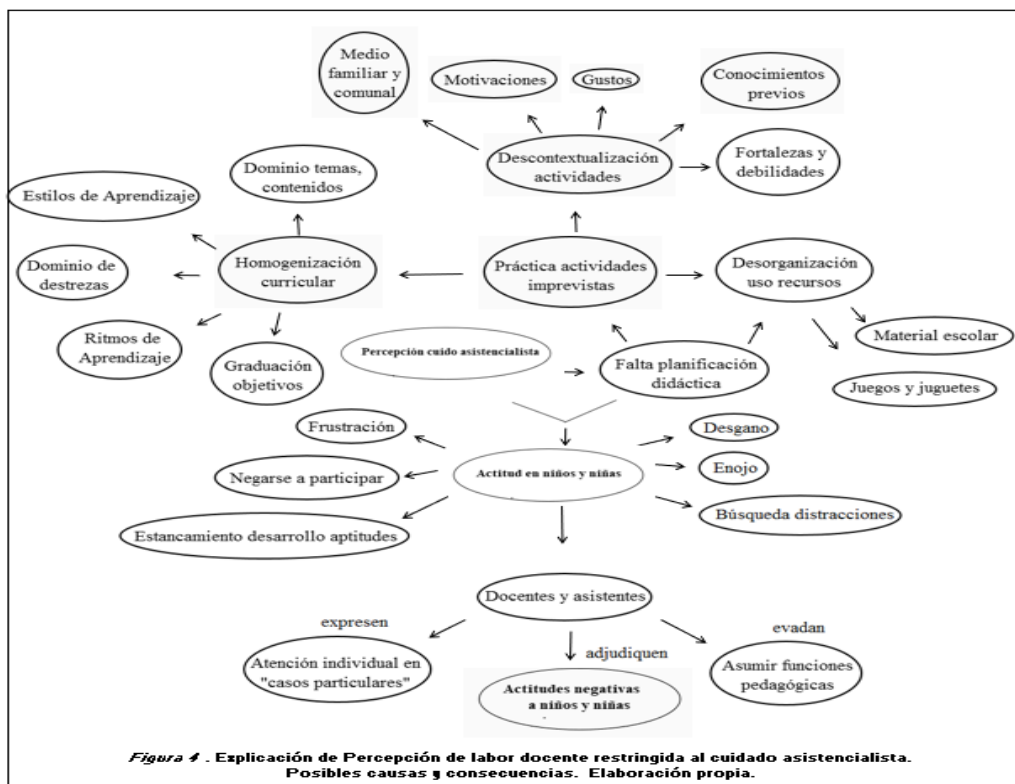
“La docente cantaba con ellos y su reacción ante el hecho de que varios comenzaran a saltar y un par de ellos riñera, fue vaciar en el centro del salón de clases una caja llena de juguetes sin decir nada. Expresa que piensa que es un grupo difícil y que debido a sus actitudes ante otras actividades como cantar prefería ponerlos a jugar más tiempo del estipulado.” (apéndice 1, observación 2).

Se analiza una inclinación por responsabilizar a las personas menores de edad de los comportamientos disruptivos que se presentan. No hay una situación de realimentación o de reflexión acerca de lo que provoca la situación de la no participación de algunos niños y niñas, en la actividad que plantea la docente. Se soluciona el conflicto por medio de un cambio de actividad en la que ya no haya comunicación efectiva con los niños y las niñas, por lo menos en el caso presentado.

Como lo mencionan Castillo y Castillo (2016), es preciso que la persona a cargo de la clase se involucre plenamente con la labor pedagógica que le corresponde, la cual incide en la

manera en que su grupo se integra y responde en el proceso de enseñanza y aprendizaje, atraída por el deseo de participar.

Podría presentarse una barrera para el trabajo desde la diversidad, en caso de no tomarse en cuenta, en los casos que se requiera, aspectos como la adaptación de objetivos, contenidos y material, lo cual podría afectar a los niños y las niñas que necesiten dicha flexibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También al influir de manera negativa en la población en general, de no tenerse presente sus conocimientos previos, gustos e intereses, con la finalidad de involucrarles en un ambiente educativo en el cual todos se sientan partícipes activos del mismo. Seguidamente se presenta la explicación, mediante una red causal, de la barrera relacionada con la mediación pedagógica observada en el Centro de Cuido (ver figura 4).

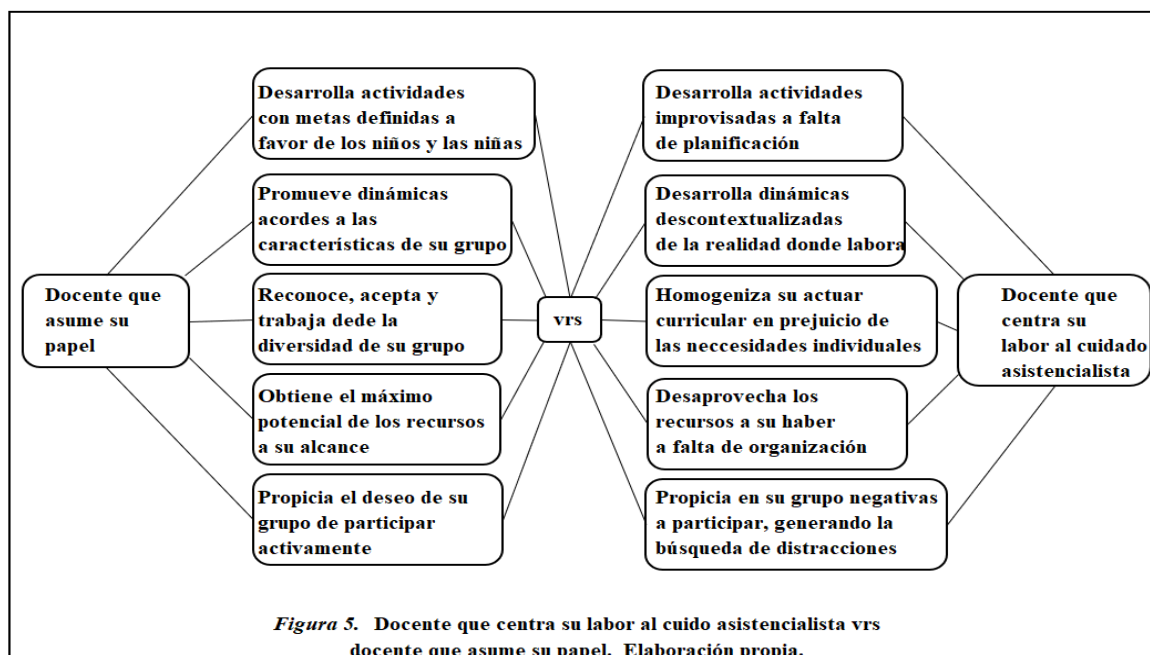


Con la figura anterior se quiere resumir que la posible barrera se podría generar en algunos niños y niñas en relación con la tendencia a considerar la labor docente al cuidado asistencialista de los niños y las niñas, resultando en la poca planificación a nivel didáctico, evidenciada mediante la práctica de actividades poco planeadas con las personas menores de edad. Ello conlleva a generar ambientes poco activos, atractivos y promotores del aprendizaje.

Las actividades en las cuales se observa descontextualización (relativa al medio familiar y comunal, grupal y personal) y homogenización (relacionada con la graduación de objetivos y contenidos acordes a características diversas de los menores de edad). Sin dejar de lado el nivel de aprovechamiento de los recursos, promueven ambientes excluyentes al no considerar las necesidades e intereses de los niños y niñas en relación con el juego y el aprendizaje.

Todo ello en apariencia, conlleva a la presentación de actitudes disruptivas -desde la percepción del personal del Centro- en los niños y las niñas, ante las cuales se recaba información mediante la cual la persona adulta a cargo expresa la necesidad de atender constante e individualmente una serie de casos percibidos como “particulares”, esos “casos” que requieren de educación especial, al adjudicar dichos comportamientos como responsabilidades de las personas menores de edad.

En resumen, la percepción de una labor centrada en el cuidado asistencialista, se puede considerar un obstáculo que podría originar una barrera para algunos de los niños y niñas que por alguna razón no logran incorporarse dentro de rutinas de juego homogéneas, que requieren de más autonomía y que necesitan de retos cognitivos diversos. Situación que se evidencia a través del siguiente esquema que presenta el referente de una docente que asume su labor de manera integral a diferencia de una que centra su labor al cuidado asistencialista de los niños y las niñas a su cargo (ver figura 5).



De modo que una persona adulta que asume su labor docente va a desarrollar su quehacer diario basado en objetivos definidos a favor del grupo a su cargo, trabajando desde la diversidad al promover dinámicas acordes a las diversas características del mismo, promoviendo el deseo de la totalidad de los niños y las niñas a participar activamente y obteniendo el máximo potencial de los recursos a su haber.

Mientras que, una docente que no asume su labor desde el cuidado integral del niño y de la niña, va a desarrollar su quehacer diario en forma improvisada debido a su falta de planificación didáctica. Esto hace que no trabaje desde la diversidad de las características de su grupo al presentarles dinámicas descontextualizadas y homogenizadas en el aula. Propiciando actitudes negativas en las personas menores de edad y el desaprovechando los recursos a su alcance.

El análisis anterior acarrea un par de preguntas, como por ejemplo el saber ¿Cómo proponer estrategias de seguimiento en aspectos curriculares y administrativos para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje de los niños y las niñas?

Así como una posible situación que genere una barrera podría estar relacionada con el nivel de percepción directamente relacionada con la labor docente, alusiva al planeamiento y desarrollo de actividades, el aprovechamiento de los recursos con que se cuenta y la motivación para una participación activa de los niños y las niñas, provocando en algunos de los niños y las niñas la poca participación, derivada de la limitante en las oportunidades de aprendizaje en el ambiente. Se describe a continuación, otra subcategoría que explica la interacción comunicativa y el uso del espacio físico, relacionada con la anterior subcategoría.

Obstáculos físicos y comunicativos para la inclusión

Las dinámicas diarias se desarrollan enteramente dentro de la institución, la cual cuenta con una cantidad y funcionalidad de mobiliario y material preestablecida desde el inicio de labores del Centro para cada grupo, durante el tiempo que se permaneció en el Centro infantil no se observaron cambios ni adaptaciones del espacio físico a las necesidades reales de los niños y las niñas. Los espacios, muebles y objetos (juegos, juguetes y materiales didácticos) se observan con dificultades de accesibilidad, higiene, seguridad y funcionalidad pedagógica que promuevan la participación activa de las personas menores de edad.

Esta situación probable generadora de una barrera tiene varias aristas, por un lado, la parte relacionada con la comunicación del personal docente hacia los niños y las niñas. No se observan, más allá de breves periodos de conversación o lectura de cuentos, la creación y desarrollo de espacios en los que los niños y las niñas puedan expresarse y recibir la respectiva retroalimentación que maximice el desarrollo de sus habilidades comunicativas, potenciando su lenguaje oral.

Así como se observa falta de desarrollo de dichos espacios comunicativos, por ejemplo, en los momentos lúdicos denominados “juego libre” y “recreo”. También se presencian periodos de realización de diversas actividades conjuntas, situación que evidencia dificultad para maximizar la comprensión y claridad comunicativa entre los integrantes del proceso educativo. Por ejemplo, cuando se dan las indicaciones a los niños y las niñas, son escasas, y poco claras, lo que hace que ellos y ellas no comprendan lo que se les está solicitando.

Se observó en algunas ocasiones que el personal únicamente abre la puerta del aula y mueve a un lado de la misma las cunas que se encuentran en la entrada de la clase, abriéndose paso para salir al patio, con la sola indicación a las niñas y los niños de un “salgan” para hacerles saber que el momento del recreo ha comenzado, sin evidencia de transición alguna para tal cambio de actividades y lugares.

En relación con este tema Zabalza (1996), recalca el hecho de que el lenguaje se constituye en parte clave de la educación en la Primera Infancia, debido a que sobre este se construyen el pensamiento y la habilidad de decodificar la realidad según cada experiencia propia. Por lo que la idea no es únicamente ejercitarlo, sino mejorarlo a través de nuevas posibilidades de expresión; es allí donde la interacción entre el niño, la niña y la docente es fundamental.

Es importante tener en cuenta que, dentro de la diversidad en la Primera Infancia se encuentra la pluralidad de posibilidades de mejora en los distintos aspectos y niveles de desarrollo comunicativos en cuanto a la parte social, emocional, gramatical, de léxico y fonología que la totalidad de la población requiere sean potencializados como parte del desarrollo integral de cada niño y niña.

Entre la variedad de datos recolectados, destaca uno de ellos al concordar en varias fuentes (crónicas de talleres, bases de datos del proyecto, entre otras) lo expresado mediante entrevista por H. M, al mencionar que

Algunas de las interacciones que se presentan entre docentes y los niños y las niñas eran “...frías, y la forma de hablar (...) a los niños no era la más adecuada.” Los “... tiempos como conversación (...) eran poco aprovechados” (apéndice 3, cuestionario H. M)

Lo anterior permite analizar la posibilidad de que la comunicación observada en el CECUDI se caracteriza por los pocos espacios de diálogo. No se evidenció el fomento de la participación de los niños y las niñas durante el transcurso de las diferentes actividades, como por ejemplo en los espacio para el juego libre dentro del aula, por lo general la persona adulta a cargo dedica su tiempo a actividades de alimentación e higiene propias de su persona, o bien a la búsqueda y preparación de materiales para actividades posteriores, mientras que las personas menores de edad compartían solamente entre ellos mismos, sin observarse interacciones comunicativas entre el personal docente y los niños y las niñas.

Por tanto, si se toman en cuenta las aseveraciones que realizan Alfaro et al. (2015) al respecto, como el hecho de que el aula constituye un espacio forjado para la comunicación, haciendo de la docencia, una ocupación comunicativa por excelencia, al ser esta el fundamento del intercambio cognitivo y afectivo entre el adulto y la persona menor de edad; cualquier deficiencia en este aspecto tiene el potencial de convertirse en una barrera.

Un segundo ángulo lo constituye la parte física, relativa al uso del espacio y la infraestructura de las aulas y de la institución en general, así como del mobiliario, el cual no se encuentra acorde a la cantidad de niños y niñas por grupo. Se destacan a simple vista estantes saturados, con alturas y en posiciones peligrosas que además imposibilitan el acceso de las personas menores de edad a lo que en ellos se encuentra.

Asimismo, destaca la ausencia de elementos básicos de prevención de accidentes para bebés y personas en edades tempranas, como protectores de enchufes, barreras de seguridad,

correas para el anclaje de muebles y aparatos electrónicos, alfombras o algún otro material antideslizante, entre otros.

Todo lo anterior aunado a que se registraron pocas acciones de la persona adulta a cargo ante un eventual suceso que pudiese poner en riesgo la integridad de uno o varios niños y niñas, que, por ejemplo, intente tocar el enchufe de alguno de los aparatos electrónicos o esté a punto de dejar caer uno o varios objetos grandes o pequeños sobre sus compañeros. Una de las muestras donde se corrobora lo expuesto forma parte de la entrevista a H. M, quien expresa que,

“La organización de los espacios no es la más idónea para un lugar en el que se desenvuelven niños y niñas, había muebles muy altos con gran cantidad de materiales y sin la debida protección por ejemplo en las esquinas.”
“...por el acomodo de los materiales y objetos los niños y las niñas jugaban en espacios poco seguros...” (apéndice 3, cuestionario H. M)

Todo lo anterior da pie a analizar que probablemente el espacio en el que se desenvuelven las personas menores de edad dentro de la institución es poco seguro y presenta posibles riesgos para su integridad física. Parece asimismo obstaculizador, dificultando la libertad de movimiento, desplazamiento y la accesibilidad a los distintos recursos y, por ende, una mayor autonomía e independencia de los niños y las niñas.

Todo lo anteriormente descrito se reviste de importancia al tener presente la necesidad de que el Centro infantil cumpla con el principio de accesibilidad universal, según el cual todos los niños, las niñas, sus familias y el resto de personas que visitan la institución, disfruten de un entorno que les brinde la posibilidad de acceder y hacer uso de la infraestructura, el mobiliario y los materiales y los servicios que en ella se brindan, indistintamente de sus capacidades a nivel cognitivo, físico (Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, NAYEC, 2009).

Razón por la cual las circunstancias en las que se desenvuelve la dimensión física del ambiente de aprendizaje se hace fundamental para evitar situaciones posibles generadoras de barreras para el acceso y la participación de todos los individuos que se benefician de los servicios del Centro.

Otro ejemplo obtenido de los datos recolectados es la carencia de las conocidas en preescolar como áreas de juego, relacionadas con la parte científica, artística, comunicativa, entre otras, como apoyo al desarrollo integral de las personas menores de edad.

De la misma manera, se analiza que posiblemente el mobiliario es escaso para la cantidad de niños y niñas, se encuentra poco organizado y accesible, dificultando el máximo aprovechamiento de lo que contienen, así como escasamente adaptado a la satisfacción de las necesidades reales de las personas menores de edad. Por ejemplo, por clase hay un estante, una mesa para comer y bancas. En el aula de Bebés el espacio es ocupado por las cunas y las sillas de comer en el periodo de alimentación. Los materiales y juguetes se encuentran en cajas que son administradas por los adultos. Los trabajos de los niños y las niñas que se observan en las paredes del centro son en su mayoría fotocopias.

Por consiguiente, si se tiene presente una de las teorías que apoyan la necesidad de tomar en cuenta el escenario en el que se desarrollan los aprendizajes, como lo expuesto por Bronfenbrenner y citado por Alfaro et al. (2015), la forma de organizar y distribuir el mobiliario y el grupo en el espacio físico, define en gran manera el ambiente en el cual se desenvuelven los niños y las niñas, llegando incluso a influir en su crecimiento y desarrollo.

Un tercer punto lo constituye el material, por un lado, el estado en el que se encuentra el mismo, es decir descuidado y sucio, situación potencialmente perjudicial para los niños y las niñas, al manipular objetos en esta condición.

En reiteradas ocasiones se observaron juegos y juguetes tomados de una o varias cajas grandes y vaciados en el suelo. El piso, e inclusive varios de los muebles como las mesas y las bancas, repletos de pequeñas piezas y pedazos de dichos objetos, utilizados por las personas menores de edad sin evidente intencionalidad pedagógica y con una disposición completamente libre, sin una organización en áreas de juego o ambientes de aprendizaje como se sugiere para el trabajo con preescolares.

Lo anterior probablemente sea el generador de una serie de situaciones disruptivas entre las personas menores de edad (gritos, golpes, jalones de ropa) debido a disputas observadas por el derecho al uso de determinado objeto. Circunstancias que podrían influir a nivel socioemocional en los propios niños y niñas. Inclusive podría constituir un peligro inminente al no quedar zonas en el piso para desplazarse libremente, induciendo por ejemplo la caída de una niña quien tropezó con uno de los tantos juguetes.

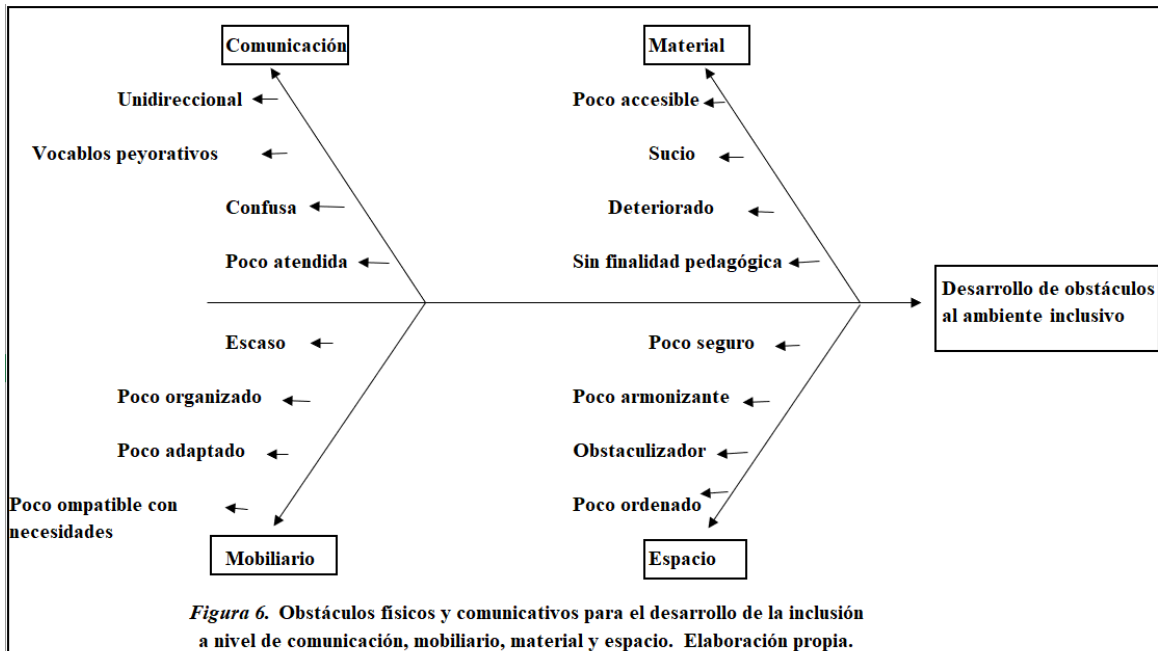
Para representar lo anterior se ha escogido dentro de las fuentes utilizadas un dato perteneciente a la entrevista realizada a Q. A, la cual reconoce la situación anterior mediante un ejemplo del uso del material en el aula de bebés

“... solo contaban con una caja llena de juguetes donados y varios en mal estado, ya quebrados y sucios, poco interactivos y sin ninguna funcionalidad pedagógica (...) La única funcionalidad de los muebles era la de albergar dichos materiales y ropa, los encierros y materiales limitan el desplazamiento, no están adecuadamente organizados, las cunas son usadas para las siestas de los niños y las niñas (...) para bloquear salidas”
(apéndice 3, cuestionario Q. A)

Todo esto hace analizar la posible existencia de un uso poco efectivo para efectos de aprendizaje y desarrollo humano integral de un material poco accesible y en condiciones no higiénicas (sucio y deteriorado), al ser utilizado para efectos de entretención, sin funcionalidad pedagógica que potencie una o varias áreas (cognitiva, motora, lingüística, socioemocional) en de los niños y las niñas.

En este punto, cabe destacar la importancia de tomar en cuenta la diversidad, tanto de gustos y preferencias de los niños y las niñas, como la pluralidad de necesidades y aspectos que se podrían fortalecer en los mismos. Por ejemplo, con el simple hecho de ampliar sus posibilidades de juego, mediante el uso de áreas como se ha mencionado anteriormente en este apartado, el considerar sus necesidades de juego, constituye una forma sencilla de tener presente la pluralidad en la Primera Infancia en general y las características propias de cada niño y niña, quien, en particular, podría desarrollarse de manera más integral. A la vez que se le brindaría mayor funcionalidad desde lo pedagógico a los materiales con los cuales se cuenta, realizándoles las adaptaciones de ser necesario.

No se evidencia además la puesta en práctica de adaptaciones acordes al contexto que permitan a todos los niños y las niñas potenciar sus habilidades y desarrollar sus posibilidades de mejora. Se muestra a continuación un esquema que simboliza los obstáculos mencionados (ver figura 6),



La figura anterior representa un resumen sobre el análisis de las posibles causas involucradas en el desarrollo de obstáculos para lograr un ambiente inclusivo, las cuales envuelven la parte comunicativa y afectiva en interrelación con los niños y las niñas.

Pasando por el aspecto de infraestructura, con el escaso mobiliario, el cual se no está totalmente organizado de acuerdo con los requerimientos pedagógicos de un ambiente preescolar. Una de las razones que afirman las docentes es el escaso presupuesto para este fin, no obstante, no solamente con materiales y recursos didácticos de alto costo se pueden proveer de experiencias de aprendizaje a los niños y las niñas. Por ejemplo, la utilización de materiales de desecho y de otros recursos que tienen que ver con el juego y el conocimiento del niño y la niña de su propio cuerpo, no fueron observados durante las dinámicas de clase. Prevalece la utilización de fotocopias y juguetes (se reitera, en mal estado) sin sentido pedagógico.

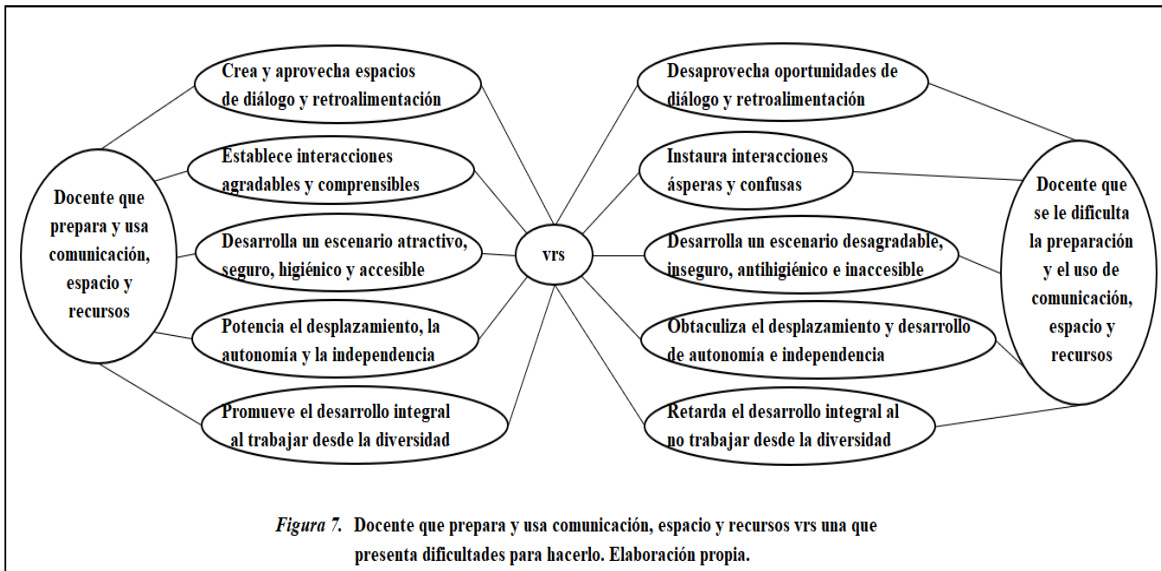
Asimismo, el material se caracteriza por estar sucio y deteriorado, encontrarse inaccesible a los niños y las niñas y, sobre todo, por su utilización sin finalidad pedagógica. El espacio por su parte no provoca un clima armónico que favorezca el aprendizaje.

De esta manera lo relativo al material puede ser un obstáculo que genere una barrera para los niños y las niñas del Centro infantil, porque como lo consideran Castillo y Castillo (2016) para que se favorezca una mediación pedagógica conforme a la esencia de la Primera

Infancia, es necesario tener presente en lo referente a los materiales didácticos y recursos pedagógicos (desde su elección, organización y utilización) elementos como la parte estética, de seguridad e higiene. También lo relativo a características del contexto, la edad y la diversidad de las personas menores de edad y la afirmación de valores humanos; todo visto desde la integralidad del desarrollo de los niños y las niñas.

Por ejemplo, al darle un objeto a un niño o niña, tomando en cuenta sus gustos y preferencias, su contexto, su proceso de aprendizaje en el uso y función de dicho material, se está tomando en cuenta la pluralidad, al romper una idea homogenizadora que considera que todas las personas tienen y/o deben desarrollar las mismas actividades en el mismo tiempo y con los mismos insumos.

Es para una mayor comprensión de este aspecto que se representa una situación relacionada con la influencia en el ambiente de la preparación y el uso de recursos, la comunicación y el espacio en el cual se desenvuelven las dinámicas cotidianas del Centro. Por ejemplo, cuando una persona adulta a cargo del grupo, coloca a disposición de los niños y las niñas fotocopias, lápices de colores y goma, brindando el mismo tiempo para colorear y pegar a todos, sorprendiéndose posteriormente de que el niño de menor edad, quien se encuentra en una etapa de exploración de su mundo por medio de la manipulación de los objetos; arrugara la hoja y regara la goma. Todo lo anterior se pretende mostrar y explicar a través de la siguiente figura (ver figura 7)



Acorde con el ejemplo anterior, la docente que prepara y usa el espacio y los recursos a su haber, logra crear y aprovechar espacios de diálogo y realimentación en favor del aspecto comunicativo de su grupo y del establecimiento de interacciones agradables, claras y comprensibles.

Por el contrario, si la docente presenta dificultades para hacerlo, desaprovecha las oportunidades de diálogo y retroalimentación en detrimento del aspecto comunicativo de su grupo, estableciendo interacciones ásperas y confusas.

También, la docente lograría potenciar la autonomía y la independencia de todos los niños y las niñas, promoviendo el desplazamiento y la movilidad en particular, como parte del desarrollo integral de la totalidad de su grupo, trabajando de este modo desde la diversidad del mismo.

Esta consideración de la diversidad se podría presentar mediante sencillos cambios específicos a nivel de espacio, infraestructura y comunicación, por ejemplo, al mantener, entre otras cosas,

- Concordancia entre la cantidad de mobiliario y de población que se atiende.
- Los materiales ordenados y ubicados en lugares donde fácilmente cualquiera pueda acceder a ellos.
- La presencia de espacios libres de cualquier objeto, mueble o material que dificulte el paso.
- La apertura al diálogo entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

El ambiente de aprendizaje en la primera infancia debe estar organizado para favorecer la autonomía y la independencia de las personas menores de edad, por tanto, un espacio sin estas posibilidades podría llegar a representar una barrera para aquellos niños y niñas que por alguna condición necesiten de espacios físicos organizados para promover esa necesidad de movimiento que contribuye a su desarrollo integral. Por ejemplo, en el caso de la clase de bebés los pequeñitos de 6 a 9 meses no requieren de estar acostados en las cunas durante tiempo prolongado, sino de estar en el suelo explorando su cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

Todo este razonamiento lleva a hacerse algunas preguntas, una de ellas principalmente relacionada con ¿Cómo promover la reflexión docente acerca del uso del espacio y los recursos en su trabajo pedagógico?

Así como un segundo punto en cuanto a las circunstancias probables generadoras de barreras en el Centro de Cuido se refiere al nivel ambiental, otra situación igualmente obstaculizadora se presenta en elementos relacionados con el manejo del tiempo en el proceso de aprendizaje.

Manejo del tiempo que no atiende la diversidad

Valga en este punto repasar brevemente que el ambiente de aprendizaje está compuesto por las dimensiones relacional, funcional, física y temporal (ver Capítulo 2 para una mayor comprensión). Esta última, como su propio nombre lo describe, se encuentra asociado con el tiempo y su uso, aspecto que se desarrolla en este apartado.

Uno de los resultados considerados dentro de esta categoría fue cómo se distribuye el tiempo del CECUDI durante la jornada diaria y cómo esta distribución favorece el ambiente de aprendizaje de los niños y las niñas de la institución.

El Centro cuenta con un horario señalado desde la REDCUDI en coordinación con la municipalidad de San Pablo de Heredia, el cual establece las horas de trabajo, entrada y salida del personal, tanto docente, como de limpieza y cocina, así como los tiempos de ingreso y egreso de las busetas que transportan a las personas menores de edad de y hacia sus hogares y/o instituciones educativas (kínder para el caso de los mayores); aspecto que hace necesario el establecimiento de periodos de alimentación, higiene y descanso, entre otros, para la totalidad de las personas que conviven en la institución.

También es importante para la comprensión de este aspecto el hecho de que el Centro se rige por una distribución de la jornada por periodos establecida para la REDCUDI a nivel nacional, denominada “Guía de actividades diarias” y que consta de espacios de recibimiento, experiencias grupales e individuales (sociales, físicas y creativas, así como independientes y dirigidas) periodo de descanso y momento de la despedida.

Es por tanto que se hace válida la aclaración de que este apartado está relacionado principalmente con la distribución del tiempo que se hace del quehacer diario en la institución, basada en esta rutina preestablecida en el ámbito institucional.

Se registró que, en la distribución del tiempo, espacios como por ejemplo el desayuno del personal, el cual se lleva a cabo dentro del aula y al mismo tiempo por la totalidad de las personas a cargo de los niños y las niñas; se observa que se extiende la actividad en la que se encuentran las personas menores de edad (generalmente denominada en la institución como “juego libre”) para terminar con este periodo.

Esta distribución temporal también se observa tanto por la extensión de determinadas dinámicas (como el caso expuesto anteriormente), como el acortar otras actividades, mayoritariamente afines con el proceso de desarrollo de los niños y las niñas en distintos niveles como el lingüístico, motor, cognitivo, entre otros. Por ejemplo, se observó, en una experiencia en que repentinamente un momento en el que se encuentran cantando, pasan a “juego libre” sin una transición de una actividad a otra. Una muestra de ello recopilada por medio de notas de campo y corroborada en otra de las fuentes como lo es la entrevista realizada a B. M consiste en la siguiente declaración:

Por las tardes, después de que los familiares retiraran a varios niños y niñas de la institución y “ya quedaban (...) pocos, entonces se los llevaban para una sola aula donde se sentaba todo el personal a tomar el café de la tarde mientras que las personas menores de edad veían una película.” (apéndice 3, cuestionario B. M)

Lo anterior permite llegar al posible análisis de que el tiempo se distribuye en la institución a favor de la persona adulta, poniéndose en un segundo plano el niño y la niña y sus actividades.

Situación contraria a los objetivos con los que ha sido elaborada e instituida esta guía, pues según el propio Marín (2014) en su folleto acerca de la gestión de dichos Centros de Cuido, la distribución del tiempo tiene que ser mediada e intencionada a favor del interés superior de los niños y las niñas, anteponiendo las características y necesidades de los mismos a los deseos e intereses de la persona adulta.

Un segundo punto que probablemente se derive del anterior, consiste en lo que sucede en los periodos en los que los niños y las niñas presentes, simplemente permanecen en la institución dejando que el tiempo transcurra hasta la llegada del transporte que los llevará a sus casas o de la persona adulta a cargo que le acompañe camino a su hogar.

Periodos de espera (por llamarlos de alguna manera) por los que atraviesan las personas menores de edad, que se evidencian en los espacios cuando han terminado su manualidad y su merienda y el recreo no ha comenzado, o bien si son de los primeros que han despertado mientras que el resto aún duerme; así como en el caso observado en repetidas ocasiones a la hora del café de la mañana y/o de la tarde del personal docente, periodo en el cual algunos de los niños y las niñas observan comer y piden que se les regale algo de lo que ven en el escritorio convertido en mesa, mientras otros buscan por sí mismos alguna fuente de entretención mientras el tiempo transcurre.

Estas fases durante las cuales se observa que los niños y las niñas se dedican a deambular por el lugar, expresando verbalmente en algunas ocasiones su aburrimiento; buscan algo en el entorno con qué distraerse, llegando a producirse algunas peleas entre ellos por el uso de algún objeto, poniendo en riesgo su integridad física y emocional a través de estas y otras situaciones (como el tocar enchufes). Por ejemplo, se observó a un niño halar el cable de una grabadora, hasta el punto de casi desconectarla, dejar al resto del grupo sin música y quedar el enchufe expuesto para ser manipulado por él mismo u otra persona menor de edad. Asimismo, una niña estuvo a punto de dejar caer una caja repleta de peluches sobre sí misma y otros niños y niñas.

Entre los datos recogidos en las diferentes fuentes del presente estudio como el diagnóstico institucional y la base de datos del proyecto, salta una frase de lo que esto encierra, es la mencionada por N. A en la entrevista efectuada, quien resume este aspecto diciendo que,

“...no se aprovechaba el tiempo para la educación y formación de los niños y las niñas (...) el desarrollo de sus conocimientos y destrezas...” (Apéndice 3, cuestionario N. A)

En este punto se llega al análisis de la posibilidad de que el actuar en cuanto a la organización de la dimensión temporal en el ambiente de aprendizaje genera en la dinámica diaria cierta cantidad de momentos comúnmente conocidos como “tiempos muertos” que son

espacios en los que los niños y las niñas se encuentran sin hacer actividades que favorezcan su aprendizaje o su desarrollo socio afectivo.

Distintos espacios de tiempo mencionados, en los cuales, de tomarse en cuenta la diversidad de características y posibilidades de desarrollo integral en las diferentes áreas de la población que se atiende, se les podría sacar provecho para la estimulación de variedad de formas de representación del mundo de los niños y las niñas, bases del desarrollo de habilidades; es decir, la pluralidad en cuanto a presencia e intensidad de necesidades relacionadas con la exploración, el conocimiento del medio, el movimiento, entre otros.

Castillo y Castillo (2016) se refieren a este tema al opinar que la significación de las dinámicas para los niños y las niñas puede lograr que una misma cantidad de tiempo cronológico, sin importar que sea largo, mediano o corto; sea un espacio agradable, relajante, positivo y provechoso o, por el contrario, se convierta en algo aburrido, estresante, poco llamativo y desperdiciado en menoscabo de su progreso integral.

Un tercer aspecto relacionado también con la distribución de dinámicas o actividades es precisamente el aglutinamiento que de varias de ellas se observa en un periodo muy corto de tiempo, que por lo general va de alrededor de las once de la mañana hasta poco antes de las doce mediodía.

Una serie de actividades relacionadas con la higiene personal y la alimentación son llevadas a cabo de forma rápida y poco detallada, dificultando el aprendizaje de habilidades necesarias para la vida como: el comer haciendo uso apropiado de los utensilios necesarios, quitarse y colocarse los zapatos, vestirse y desvestirse, utilizar el servicio sanitario, lavarse las manos y los dientes. Desarrollo de destrezas que podrían convertirse en oportunidades de aprendizaje y prácticas que favorecen la autonomía e independencia de los niños y las niñas. Por ejemplo, en el aula de bebés que los niños y las niñas más grandes puedan alimentarse solos, o en el aula de maternal que puedan cambiarse la ropa con el apoyo adulto, recoger su plato o lavarse sus manos sin ayuda.

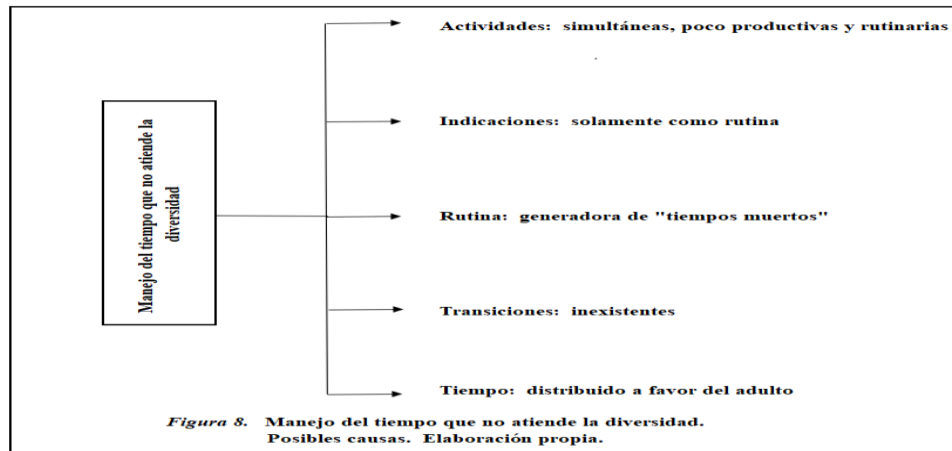
Asimismo, en las actividades no se documenta el uso de expresiones, canciones, objetos, gestos u otros recursos que apoyen la comprensión y conocimiento del comportamiento

esperado de cada niño y niña con transiciones entre las dinámicas y rutinas; que faciliten el paso entre los diferentes periodos que componen la rutina diaria.

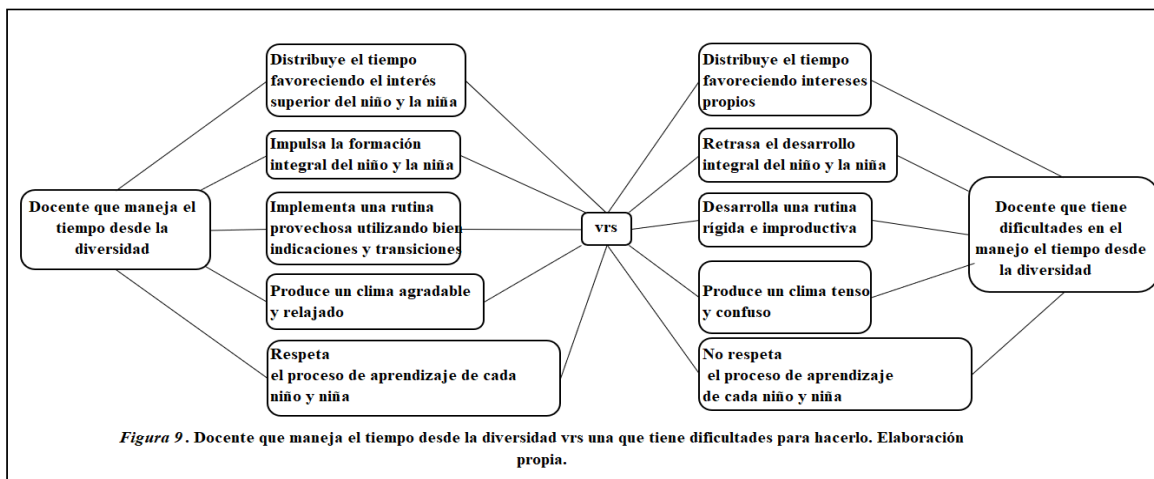
Se observa que la situación anterior llega a generar un medio estresante para todos los involucrados, generando incluso discusiones con sus correspondientes consecuencias. Un ejemplo de ello obtenido de una de las fuentes y que consiste en las observaciones, se describe a continuación:

Al terminar el recreo, los niños y las niñas entran al aula, se quitan los zapatos y los colocan en un lugar especial para eso, se lavan las manos, se sientan a la mesa, almuerzan, van al servicio, se lavan las manos de nuevo y además los dientes, se cambian la ropa y pañales en caso necesario y se acomodan para dormir, todo eso en el lapso de aproximadamente una hora, mientras la docente ordena las mudas de ropa, las coloca en el escritorio y se dedica a ayudarles a cambiarse. Mientras tanto se presentan varias peleas entre los integrantes de la clase, algunas sin razón aparente (al menos observable al haber tanto aspecto que ver) y otras por ejemplo por el derecho de estar dentro de un encierro. (apéndice 1, observación 2).

Se llega al análisis de la probable existencia de periodos en la cotidianeidad del Centro en los que se producen actividades simultáneas realizadas en forma mecánica, dinámicas rutinarias y limitadas al uso de indicaciones sin observarse espacios de realimentación con los niños y las niñas que aseguren que las mismas sean comprendidas y puestas en práctica. Lo anterior se muestra a continuación a través de una llave con el resumen de las principales características relativas a la distribución del tiempo, en específico, con la rutina y sus actividades, transiciones, indicaciones y distribución de momentos para las dinámicas (ver figura 8).



Murillo, Hernández y Martínez (2016) corroboran lo mencionado aludiendo que la gestión del tiempo constituye un factor para que un proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo o no; al ser el uso inadecuado del tiempo, característico de las dinámicas de aula menos efectivas. Se muestra a continuación un mapa con los efectos positivos y/o negativos, que tiene en cuanto al trabajo desde la diversidad el manejo del tiempo (ver figura 9).



Según la representación anterior, la docente que distribuye el tiempo desde la diversidad, lo hará a favor del interés superior de la persona menor de edad, impulsando una formación integral de la misma, mediante una rutina provechosa y un clima agradable.

Se destaca el punto de que trabajará la pluralidad de su grupo al respetar el proceso de aprendizaje de cada uno de los niños y las niñas, es decir, respetando la etapa del desarrollo de cada uno, al procurar atender sus necesidades reales, a la vez que potencie las habilidades en proceso para el logro exitoso de progresos relativos al vestido, la alimentación e higiene que

promuevan al mismo tiempo la autonomía e independencia de las personas menores de edad en los aspectos mencionados.

Por otra parte, aquella docente que posee dificultad para manejar el tiempo a favor de la diversidad, lo hará a su favor, incidiendo en el desarrollo del grupo, resaltando el hecho de que no trabajará desde la diversidad del mismo, al no considerar el proceso de aprendizaje de cada una de las personas menores de edad, en una rutina que se establece mecánicamente, sin tomar en cuenta la pluralidad del grupo de niños y niñas. La observación de la síntesis anterior, juntamente con una reflexión al respecto lleva a efectuar algunas preguntas como por ejemplo ¿Que oportunidades de cambio podría generar la reflexión sobre las rutinas que se desarrollan en el CECUDI?

Finalmente, a modo de resumen y con el objetivo de aclarar las diferencias entre la propuesta pedagógica del referente de trabajo desde la diversidad en ambientes inclusivos vrs la generación en el ambiente educativo de posibles barreras a la participación y el aprendizaje de los niños y las niñas, se muestra la siguiente tabla (ver tabla 5).

Tabla 5

Resumen aspecto relativos a las posibilidades de cambio en el ambiente de aprendizaje

Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje		
Aspecto	Docente	Propuesta pedagógica vrs situaciones generadoras de posibles barreras
Percepción y modo de asumir su labor.	Asume su papel.	Labora en función de objetivos acordes a la diversidad de características de su grupo, propiciando la participación con gusto de todos y el máximo aprovechamiento de los recursos.
	Centra su labor en el cuidado asistencialista.	Desarrolla su labor en función del entretenimiento, desarrollando dinámicas improvisadas que no trabajan la diversidad de características de su grupo, propiciando su negación a participar activamente y el desaprovechamiento de los recursos.
Preparación y uso de comunicación, espacio y	Brinda importancia a la comunicación,	Promueve el desarrollo integral del grupo al tomar en cuenta la diversidad en el aula, creando interacciones claras y agradables en medio de un escenario

recursos materiales.	el espacio y los recursos.	llamativo, seguro, higiénico, accesible y promotor de autonomía e independencia.
	Tiene dificultad para percibir el valor de la comunicación, el espacio y los recursos.	Retarda el desarrollo integral del grupo al no tomar en cuenta la diversidad en el aula y crear interacciones desagradables y confusas en medio de un escenario poco atractivo, seguro, higiénico y accesible; obstaculizador de la autonomía e independencia.
Organización del ambiente de aprendizaje	A favor de los niños y las niñas.	Trabaja desde la diversidad al impulsar la formación integral del niño y de la niña, respetando su proceso de aprendizaje mediante la distribución del tiempo a favor de los mismos y el uso de una rutina productiva, usando indicaciones y transiciones, en medio de un clima agradable y relajado.
	A favor de la persona adulta.	Se le dificulta trabajar desde la diversidad al retrasar el desarrollo integral del niño y de la niña, no respetando su proceso de aprendizaje mediante la distribución del tiempo a su favor y el uso de una rutina rígida e improductiva en medio de un clima tenso y confuso.

Nota: elaboración propia.

Una vez analizada la parte referida a las Posibilidades de cambio en la organización del ambiente de aprendizaje, se procede a ahondar en la descripción de la denominada en este estudio Posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos, siempre dentro de la categorización de recursos pedagógicos en el ambiente de aprendizaje.

Mediación pedagógica observada en la interacción con los niños y las niñas

Si se da un breve repaso por la posible barrera relativa a la percepción centrada a labores de cuidado asistencialista sobresale el hecho de que, ante la realización de actividades poco planificadas acorde a las características y necesidades reales de las personas menores de edad y el uso que se le da al tiempo y los recursos en general (ver barreras anteriores para mayor comprensión), se presentan comportamientos en los niños y las niñas, consecuencia de la organización del ambiente de aprendizaje, las rutinas diarias y las derivadas del tipo de mediación pedagógica en el centro infantil.

Es por tanto que, otro de los puntos de análisis consiste en la denominada en este estudio como Posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos, inclinada mayormente a aspectos metodológicos e igualmente relacionada con elementos organizativos del ambiente de aprendizaje.

Se recuerda brevemente que, en el caso del Centro donde se llevó a cabo la investigación, las asistentes son mujeres de edad adulta sin formación previa en educación preescolar, ni experiencia previa en trabajo con niños y niñas, anterior al realizado en la institución. Mientras que las docentes son preparadas en universidades privadas costarricenses, con experiencia en trabajo con personas menores de edad en un proceso de enseñanza y aprendizaje cercano a la entrada a clases oficiales a nivel escolar, es decir, el comúnmente llamado Kinder, desde el cual se acostumbra prepararlos para comenzar el primer grado de la Educación General Básica.

Se retoma primeramente para una mayor comprensión, que para el caso de estudio y probablemente a los obstáculos descritos anteriormente, se asume desde la percepción de las personas encargadas del Centro, que los niños y niñas y su entorno familiar poseen una responsabilidad personal por las limitaciones y dificultades que se presentan en los procesos educativos y de convivencia. (Apéndice 2, Taller haciendo propio el proceso)

Quizás de allí surge una preocupación interna manifestada verbalmente por las docentes y las asistentes en variadas ocasiones. En particular con aquellos niños y niñas que presentan conductas o manifestación de emociones, consideradas disruptivas, y en general para casos con características también estigmatizadas desde lo negativo.

Se registran declaraciones acerca de situaciones en las que el personal docente se piensa no suficientemente preparado para enfrentarlas por no contar con formación en conocimientos concretos sobre temas relacionados con las características del grupo, contenidos referidos a comportamientos grupales e individuales, como los comúnmente llamados en el sistema educativo estimulación temprana, terapias (física, ocupacional, de lenguaje, entre otras), educación especial en el servicio de Problemas emocionales y de conducta.

No se lograron observar manifestaciones en la práctica diaria del Centro (especialmente en las participantes con formación pedagógica) del conocimiento que se posee de los niños y niñas de cada grupo. Ese conocimiento que se sabe que las docentes poseen acerca de factores

existentes en la institución como lo es la cantidad de tiempo y experiencias de convivencia conjunta en el Centro, de los cuales se desprende información acerca de elementos de salud (si tienen algún padecimiento, si toman algún medicamento, si han sido sometidos a alguna cirugía), alimentación (si son alérgicos a algún alimento). Así como sobre gustos, motivaciones, intereses, temores, preocupaciones, deseos e ilusiones, habilidades y necesidades (en aspectos como el motor, lingüístico, cognitivo, socio emocional) de cada niño y niña.

Además del conocimiento que se puede generar sobre el contexto familiar (composición, patrones de crianza, interacciones, nivel socioeconómico, problemáticas internas) y comunal en el que se desenvuelve la persona menor de edad, es decir, ventajas y desventajas en relación a acceso a servicios básicos: agua potable, electricidad, empleo, seguridad, esparcimiento, educación, entre otros.

El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (s. f), expresa que son las propias trabajadoras docentes que día a día pasan la mayoría de la jornada con las niñas y los niños de su grupo, quienes a través del tiempo y las experiencias vividas con ellos llegan a acumular conocimientos y experiencia fundamentales para beneficio del estudiantado.

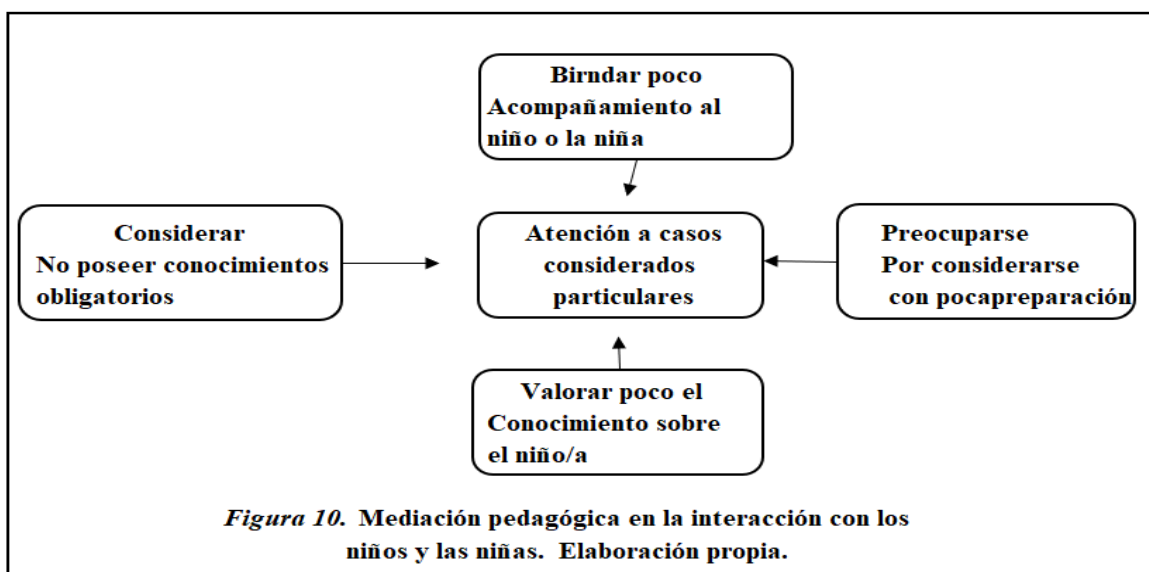
Este aspecto se observa en la dinámica diaria de los salones de clase, en cuanto a la atención que se le da a los niños y las niñas cuando presentan esos comportamientos, no se consideran las particularidades de su diversidad familiar, social e individual que forman parte de las historias de vida de cada persona que interactúa en el ambiente de aprendizaje.

Dentro de las fuentes utilizadas, en este trabajo como las entrevistas y notas de campo, por ejemplo, destaca una de las crónicas de los talleres, durante la cual se recopilan las palabras de una de las participantes que expresa lo descrito en esta barrera al expresar que,

“...aquí he agarrado, por decirlo así, una de las experiencias más grandes de mi vida y las pruebas más grandes de mi vida, porque muchas veces me he sentido, y yo dije, estudié y no es para estar aquí (...) yo tengo los bebes, yo soy una maestra de bebes bebes, y yo decía, uno de los mayores obstáculos que yo le contaba a las profesoras de ustedes es que, cuando vos estudias preescolar, educación, no hay un programa que a usted le diga tome,

trabaje con bebés, yo no soy fisioterapeuta, yo no estudié nada de estimulación temprana...” (apéndice 2, Taller Haciendo propio el proceso, docente K)

Es por tanto que se llega al análisis de que posiblemente existe una preocupación en la institución relacionada con la formación profesional y el nivel de conocimiento que se tenga sobre algunas temáticas y que incide en la manera de resolver situaciones que se presentan a nivel de características y comportamientos personales que muestran ciertos niños y niñas (ver figura 10).



Se analiza que la situación de preocupación mencionada, probablemente incide en el nivel de intervención a nivel de mediación pedagógica en ciertos momentos en los cuales algún niño o niña manifiesta algún comportamiento considerado “particular” (como se ha descrito anteriormente).

A manera de ejemplo, se registraron varias ocasiones en las cuales, la respuesta ante la repetición comportamientos desfavorables para la convivencia, como la agresión a un compañero o compañera, (después de decirle un par de ocasiones que eso no se debe hacer) es la de tomar al niño o la niña y colocarlo en un lugar apartado como un coche o un encierro.

Otra de los escenarios que dan pie al análisis con respecto a la mediación en momentos en que se requiere que se brinde, se presenta a continuación; elegido a modo de ejemplo dentro

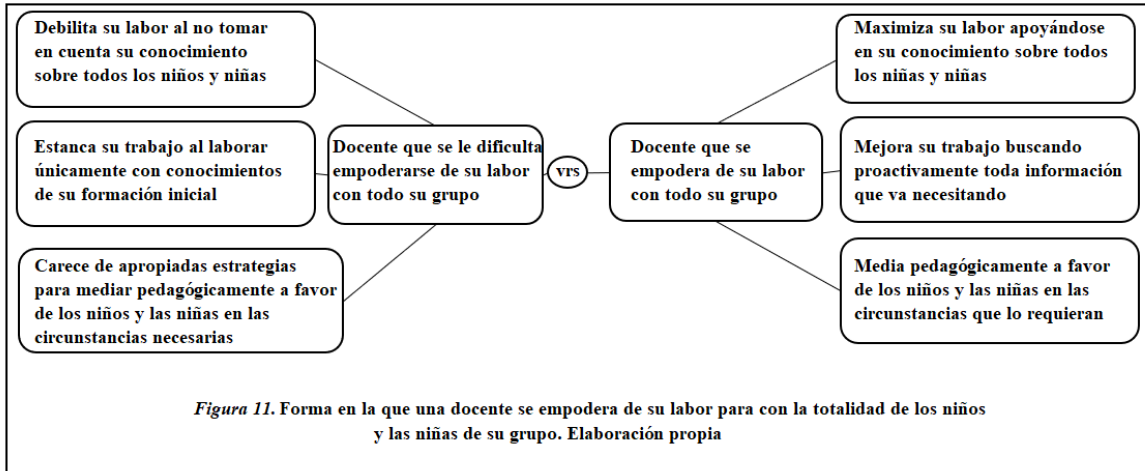
de los datos recopilados en las diversas fuentes de investigación, la siguiente descripción de hechos,

Un niño se queda dormido en la mesa a la hora del almuerzo. La asistente lo deja allí, mientras que se encarga de que el resto termine de comer, utilice el servicio sanitario, se cambie la ropa (y los pañales en casos necesarios) de modo que todos los demás integrantes del grupo estén ya acostados. Entonces lo cambia y coloca en su lugar, pues comenta que teme que haga otro berrinche si al moverlo se despierta. (apéndice 1, observación 6)

El anterior es un ejemplo de los datos documentados que evidencian la forma en la que se reacciona ante algunas situaciones como la descrita, se aísla a la persona menor de edad del resto del grupo o se ignoran conductas que requieren mediación docente inmediata, por ejemplo. Este aspecto es necesario de retomar en la mediación pedagógica que se desarrolla en con niñez temprana, la comunicación afectiva y realimentación del adulto en relación con los comportamientos que presentan los niños y las niñas son necesarios, especialmente porque en esta etapa de su desarrollo está en el proceso de aprendizaje de regulación de sus emociones, y muchas veces el enojo, la tristeza, la frustración o la alegría son estados complejos en la Primera infancia.

Situación que puede llegar a generar una posible barrera si se toma en cuenta que, según Marín (2014), para la REDCUDI la totalidad de los niños y las niñas, sin hacer ninguna distinción, posee los mismos derechos y las mismas oportunidades a socializar, interactuar, convivir dentro de un ambiente de seguridad y confianza que le ayude a obtener su máximo desarrollo a nivel integral. Los niños y las niñas no pueden ser excluidos del ambiente de aprendizaje solo porque no logran adaptarse a las condiciones que se ofrecen, es el ambiente que debe ser flexible a las necesidades que se presentan.

En el siguiente esquema que contrasta la forma en la que influye el nivel de empoderamiento en el trabajo con los niños y las niñas y la forma de enfrentar situaciones “particulares” que se presenten (ver figura 11).



Acorde con la figura anterior, de haber dicho empoderamiento, la docente maximizará su labor al apoyarse en el conocimiento de todo su grupo y al buscar de manera proactiva toda aquella información y/o conocimiento que vaya necesitando, todo lo cual le permitirá mediar pedagógicamente en las circunstancias en las se requiera, favoreciendo así a toda su clase.

Mientras que una docente que no logra mediar en las situaciones en la que los niños y las niñas presentan dificultades de adaptación con la totalidad de las personas menores de edad del grupo, por el contrario; debilitará su labor al dejar de lado el conocimiento que posee de todos. Al estancarse, en cierta manera, en su trabajo al laborar basándose únicamente en el conocimiento de su formación inicial universitaria. Lo cual influirá en la calidad de estrategias que le permitan mediar pedagógicamente en las situaciones que se necesite, desfavoreciendo de esta manera a su grupo.

Todas estas consideraciones provocan el planteamiento de algunas preguntas: ¿Cómo mejorar los procesos de formación continua por medio de la promoción de formas contextualizadas y pertinentes de adquirir y desarrollar nuevos conocimientos e informaciones actualizadas?

Todo lo anterior hace referencia a casos principalmente relacionados con características grupales y comportamientos considerados negativos a nivel general en la clase. Sin embargo, si se ahonda en situaciones relacionadas con la presencia de algún tipo de condición de discapacidad (cognitiva, visual, auditiva, física), se encuentra una respuesta similar en cuanto al nivel de mediación pedagógica.

En el caso de una niña con retraso en su desarrollo psicomotor se observó en la dinámica de clase que las participantes han llegado a reconocer algunas de las posibles causas de dicha condición, es decir, situaciones tanto internas de su persona como externas, entre ellas, la falta de estimulación en las distintas áreas (lingüística, motora, etc.) y en el ámbito de familia y comunidad, dificultades de salud, inadecuada nutrición; se evidencia también el conocimiento sobre las probables consecuencias en la calidad de vida presente y futura de la misma (por ejemplo, aspectos de la vida familiar, social, escolar, emocional) de no mediar un acompañamiento pedagógico. No obstante, no se registraron datos de que se tomaran las decisiones educativas necesarias al respecto.

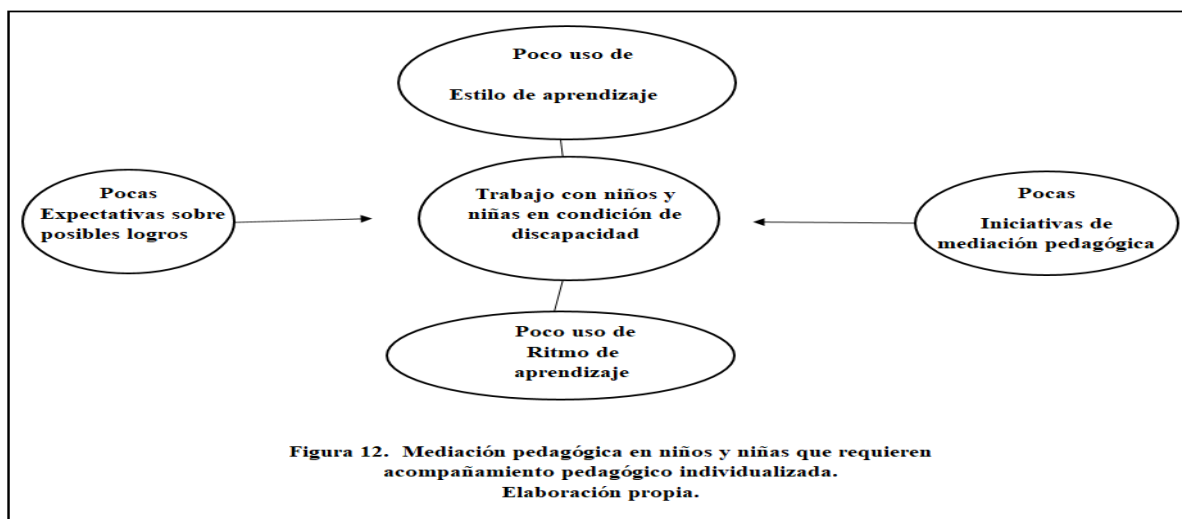
Uno de los ejemplos registrados sobre la actuación con las personas menores de edad con alguna condición que requiere acompañamiento pedagógico individualizado en un momento dado, se observa al continuar con su labor sin ninguna intervención en un espacio en que un niño no se encuentra participando activamente en cierta dinámica que la docente dirige (lo cual limita posibilidades de esfuerzo y superación personal del mismo). Cuando se le pregunta a la persona encargada de los niños y las niñas, expresa que se está respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de la persona menores de edad, o se encuentra terminando aún lo dispuesto para la clase previamente o está descansando.

Otro ejemplo que se puede mencionar consiste en la falta de adaptaciones a nivel de planificación de actividades, no registrándose dato alguno de ajustes dentro de las dinámicas y/o materiales a las características, tanto generales de los grupos, como individuales de uno o varios niños o niñas en particular.

Otro de los datos recolectados en las diversas fuentes como las crónicas de los talleres y las notas de campo, resalta un comentario llevado a cabo por M. M a través de la entrevista, mediante el cual hace referencia a la diversidad al expresar que,

“...dentro de las aulas no es tomada en cuenta o no la ven como algo importante o relevante (...) En el CECUDI la población que asiste es muy diversa en muchos aspectos, por ejemplo: económico, creencias, etc. Sin embargo, todas estas características no son tomadas en cuenta para aprovecharlas y poder realizar experiencias significativas con los y las estudiantes. (apéndice 3, cuestionario M. M)

Comentario que respalda el análisis de que es probable que en la institución no se planifique de acuerdo con el ritmo y estilo de aprendizaje de los niños y las niñas. Durante el tiempo de observación no se logran documentar iniciativas de mediación pedagógica para atender las necesidades detectadas en los niños y las niñas por parte del personal docente (ver figura 12).



Lo descrito podría generar barreras para la participación de algunos de los niños y las niñas que vivencian las situaciones descritas anteriormente, sobre todo si se toman en cuenta las palabras de Marín (2014), el cual asevera que cada institución requiere concientizarse sobre el hecho de que para una parte significativa de la población que se atiende, cada experiencia vivida allí podría ser una oportunidad única para el desarrollo de habilidades que potencien mejoras en sus condiciones y, por ende, calidad de vida presente y futura. De allí la importancia de tomar en cuenta la diversidad que en sí misma encierra la Primera Infancia, al ser necesario primero el reconocimiento y la posterior aceptación de la misma, que permita su abordaje como valor positivo y enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

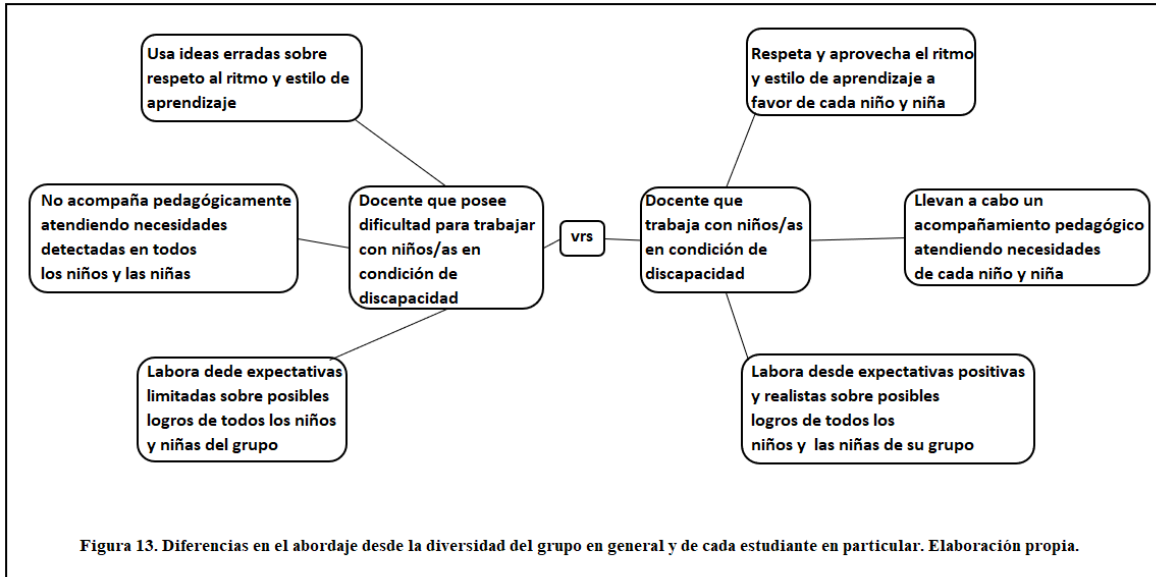
Durante el periodo de observación no se documentaron acciones visibles con el objetivo de acompañar integralmente el desarrollo humano de todos los niños y las niñas. Esto se ejemplifica en la baja pertinencia pedagógica en las diferentes actividades en el quehacer diario registrado con las personas menores de edad, como el colorear por colorear, jugar sin intención de aprendizaje, por ejemplo.

También se observaron casos concretos de niños y/o niñas que requieren de apoyos específicos en ciertas áreas de su desarrollo, circunstancias ante las que se documentó una respuesta limitada a la expresión de la probabilidad de que la condición se deba a elementos y/o situaciones externas a la dinámica del Centro. Dentro de los datos obtenidos a través de las diversas fuentes de la investigación, como por ejemplo las notas de campo y los talleres, uno de ellos narra una situación que ejemplifica lo anterior,

Al entrar al aula una niña me insiste en que la cargue en brazos, señalándome un coche y hablando sin que le pueda comprender. Al poco tiempo estaba subida en el coche llorando con dos compañeros intentando bajarla del mismo, situación en la que la asistente no interviene. Luego, durante el recreo la asistente de la coordinadora me comenta sobre la hermana de la esa niña (al verla que camina algo encorvada y llora porque no la dejan subirse a uno de los coches del grupo de Bebés), diciendo que por dicha se la habían llevado pues había que tenerle mucha paciencia ya que a cada rato hacia berrinche. A mediodía la asistente me dice que la docente y ella piensan que probablemente la madre la tiene en un coche y a puro chupón todo el día y que por eso está tan delgada, por falta de vitaminas. La niña ya se encontraba dormida y no había almorzado nada, la asistente tampoco había actuado al respecto para que la niña comiera. (apéndice 1, observación 6)

La situación descrita puede ser considerada un obstáculo que podría generar una barrera en el desarrollo de esta niña, González y León (2010) quienes aseveran que es muy difícil coexistir en igualdad de derechos, deberes y oportunidades sin antes hacer conciencia en la existencia y permanencia de prejuicios a nivel social, educativo e inclusive personal. Es necesario que los niños y las niñas reciban ese cuidado que promueva mejores condiciones en su desarrollo humano y que no den continuidad a prácticas cotidianas y derivadas de patrones de crianza desde una cultura adulto céntrica, que no considera las necesidades de atención y afecto en la Primera Infancia.

Se presenta seguidamente un bosquejo que pretende mostrar el contraste que se podría presentar en relación con una docente que trabaja con las personas menores de edad de su grupo en condición de discapacidad y una que posee dificultades para hacerlo (ver figura 13).



Una breve descripción de lo que pretende transmitir la figura anterior indica que una docente que posee dificultades para el abordaje desde la diversidad de su grupo en general y de cada niño y niña en particular, desarrollará su labor desde expectativas limitadas de los posibles logros personales y académicos de las personas menores de edad, limitará sus intervenciones pedagógicas en momento necesarios y pondrá en práctica una idea propia, quizá no la óptima, sobre el respeto al ritmo y estilo de aprendizaje de su clase.

Así lo expresa el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (s. f), el cual menciona que, aunque constantemente las familias, la comunidad en general y los docentes en particular, observan evidencias de la heterogeneidad que caracteriza al estudiantado; el sistema educativo continúa con la inclinación al funcionamiento con esquemas que homogenizan la educación, para un “estudiante promedio” en relación con su procedencia a nivel social, cultural y a sus necesidades.

Por lo cual, de tomarse en cuenta la diversidad en la Primera Infancia, la persona adulta a cargo, laborará sin llegar a ningún extremo, ni desacreditando los posibles logros de cada uno de los niños y las niñas, ni pretendiendo que los mismos alcancen objetivos más allá del estado de madurez y el proceso de desarrollo particular de cada uno de ellos. Trabajando a partir de expectativas positivas y realistas; independientemente de las circunstancias que caracterizan su entorno. Al llevar a cabo el acompañamiento pedagógico que atienda cada necesidad detectada, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de todos.

Análisis que da pie a algunas preguntas acerca del tema, una de ellas trata sobre ¿Cómo promover la reflexión docente acerca de una atención integral al niño y la niña en condición de discapacidad dentro de un ambiente inclusivo?

Uno de los aspectos que une estas situaciones posibles generadoras de barreras con la siguiente es lo relacionado con la manera de valorar el trabajo realizado en el aula, pues como se describirá adelante la forma de mostrar las labores realizadas con los niños y las niñas puede llegar a constituir un obstáculo para el trabajo desde la diversidad.

El activismo en el aula preescolar

Los procesos educativos en un aula de preescolar, en general, siempre están asociados a situaciones en que los niños y las niñas tienen constantes experiencias de juego, de arte y con el conocimiento de su cuerpo.

Como se muestra claramente a través del título otorgado a esta categoría que emerge en la observación. Una de las prácticas comunes en el centro son las actividades manuales con los niños y las niñas como única forma observada de mostrar información sobre el proceso educativo que las personas menores de edad experimentan, tanto a los padres de familia y/o encargados, como a cualquier persona externa que la requiriera.

Se observa el uso de los mismos materiales de trabajo (crayolas, goma, hojas de papel) para llevar a cabo actividades o dinámicas repetitivas (colorear material fotocopiado y pegarle algún material que le brinde textura) que se podrían enmarcar dentro de lo comúnmente llamado manualidades.

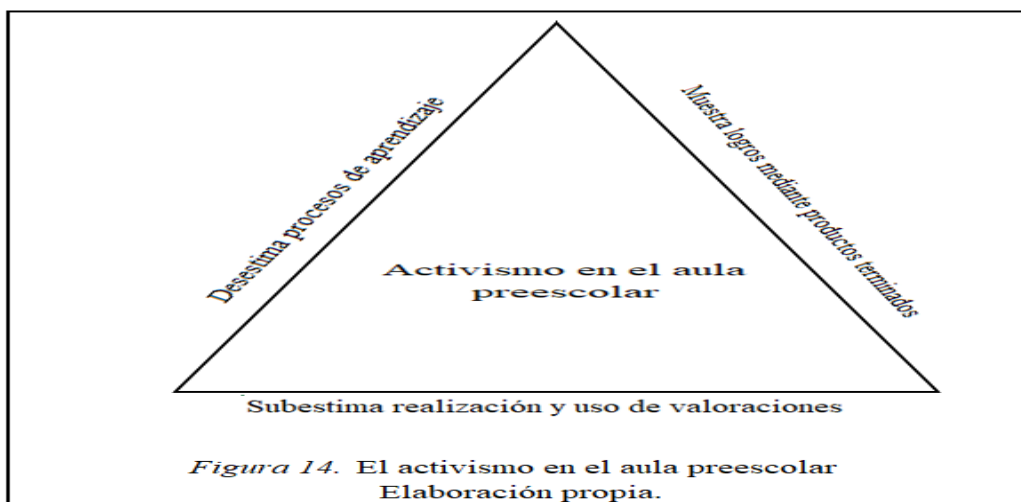
En este sentido, se observó que el propio personal docente termina la tarea asignada a los niños y las niñas (apéndice 1, observación 8); quizás debido a las características de su edad, la falta de un dominio completo de destrezas o habilidades necesarias para realizar la labor o bien, su interés en el momento en alguna otra actividad que les hace distraerse de la manualidad que tienen en sus manos.

Como se ha mencionado en talleres pedagógicos, por ejemplo, se muestran a las personas presentes manualidades hechas en el tiempo de trabajo con los niños y las niñas para entregar como regalo a las familias, las cuales evidentemente requirieron de la intervención de una persona adulta a cargo para terminarse.

Entre los datos recabados en las variadas fuentes de información para esta investigación, se presenta a continuación uno en el que se hace referencia al uso común de recursos para llevar a cabo las dinámicas mencionadas, mediante una entrevista en la que se manifiesta que,

“...materiales de uso cotidiano como goma, tijeras, hojas blancas y de colores, se utilizaban con frecuencia...” (apéndice 3, entrevista N. A)

Se puede observar en el siguiente mapa del presente estudio una breve explicación acerca de lo referente al activismo en el aula preescolar (ver figura 14).



La presente descripción hace que se llegue al análisis de que en el Centro se presenta una inclinación de los procesos educativos, al mostrar los logros de los niños y las niñas mediante productos que no necesariamente permiten la expresión libre, y la experimentación con los materiales, al tratarse de hojas o plantillas ya elaboradas por la persona adulta.

Fuentes y Rosário (2013) describen que los docentes por lo general han tenido un concepto de valoración del trabajo realizado (mediante el cual han desarrollado ese rol) basado en la comprobación del dominio que sobre los contenidos en estudio tenga cada niño y niña del grupo para, de esta forma, poner en evidencia cuánto conoce o domina cada habilidad o tema, lo cual inevitablemente conlleva una comparación con sus pares más que un proceso de superación personal. Por lo que el proceso educativo se limita al logro de la actividad que el docente o la docente desarrolle con los niños y las niñas.

No se registra la práctica de valoraciones iniciales (más allá de una entrevista con la madre o encargada de la persona menor de edad preestablecida como parte del ingreso al CECUDI), que permitan conocer a profundidad las características, fortalezas, necesidades y contexto en el que se desenvuelve cada niño y niña.

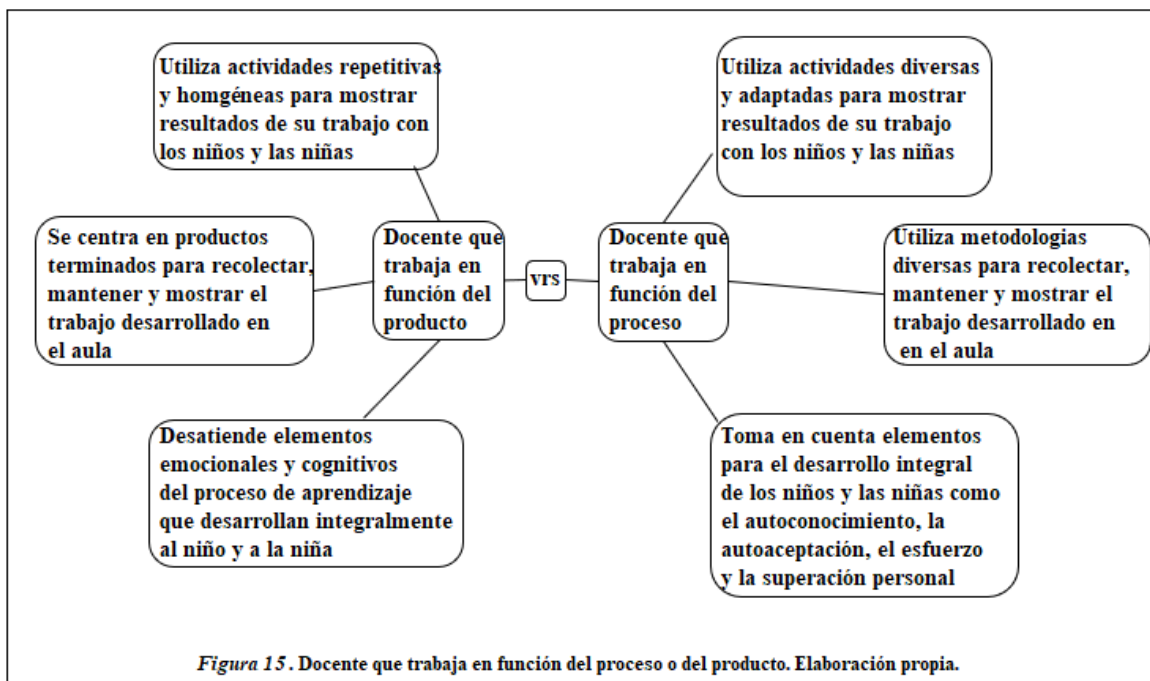
Tampoco se observaron demostraciones del trabajo realizado actualizadas que permanecieran en un documento/ expediente perteneciente a cada niño y niña para potenciales casos en los que se requiriese, como el traslado de los mismos de un grupo a otro de la institución, la entrada de alguna persona menor de edad al preescolar o en alguna eventual sustitución temporal o permanente del personal del Centro. Dentro de los datos recopilados se presenta la siguiente muestra, mediante la cual una de las asistentes comenta que

Se llega por tanto al análisis de que es probable que la forma de recopilación y presentación del trabajo realizado con los niños y las niñas que predomina en el Centro sea en función del producto, quedando en segundo plano los aprendizajes que en sí mismos poseen los procesos educativos en la institución; aspectos como el descubrimiento y la aceptación propia, el desarrollo de valores como la constancia, la perseverancia y el esfuerzo, el valorar el recorrido y la superación personal que constituye cada aprendizaje.

Esta forma de trabajo, podría ser generadora de una posible barrera para el aprendizaje y la participación, de presentarse lo mencionado por Fuentes y Rosário (2013) cuando se omite el desarrollo integral en las distintas áreas como la emocional, la intuición, la duda, el error, desde un acompañamiento pedagógico, al dar prioridad a los productos o resultados únicos, homogéneos y esperados.

... los trabajos (manualidades) hechos por los niños y las niñas se guardan en el expediente de cada uno de ellos y que aproximadamente cada cuatro meses se les entregan a cada padre, madre o encargado a modo de evaluación de la labor realizada con los pequeños. Mientras conversamos todos están sentados a la mesa pintando un pollito de color amarillo y pegándole trocitos de cáscara de huevo. (apéndice 1, observación 7)

A continuación, se presenta una figura que pretende evidenciar las diferencias entre una docente que muestra su labor realizada en clases con los niños y las niñas, ya sea a través de productos terminados, o mediante la demostración de los procesos de aprendizaje llevados a cabo con los mismos en el desarrollo de las dinámicas diarias (ver figura 15).



Acorde con la figura anterior, una docente que muestra el trabajo realizado en el Centro con los niños y las niñas en función del producto, lo hará mediante el uso de actividades repetitivas y curricularmente homogéneas con la intención de mostrar resultados de su trabajo con los niños y las niñas a través de trabajos terminados.

Esto en desatención de elementos emocionales y cognitivos involucrados; situación que dificulta un trabajo desde la diversidad en el aula que impulse ambientes inclusivos, al no tenerse presente la necesidad (en diversos aspectos y grados) de la población que se atiende de compensar desigualdades de origen social, cultural y/o personal, de modo que se les apoye, tanto en el desarrollo del potencial de cada uno, como en la disminución de las posibles consecuencias de aquellos factores de riesgo derivados de las condiciones generales de cada grupo edad y particulares de cada niño y niña.

Esto lo corrobora el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (s. f), el cual afirma que, se ha mantenido un enfoque de manera tradicional en los productos o resultados, perdiendo

de vista la manera en la que el estudiantado aprende a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la utilidad de los conocimientos adquiridos.

Mientras que, por otra parte, una docente que labora en función del proceso es aquella que trabaja la diversidad al utilizar actividades variadas y adaptadas a la totalidad de su grupo. Mantiene, mediante diversas metodologías, los propósitos de tener un mayor conocimiento de todos sus niños y niñas, mejorar sus clases y comunicar cuando y a quien se requiera el proceso educativo en curso; teniendo presentes todos aquellos elementos emocionales y cognitivos (autoconocimiento, autoaceptación, superación personal, esfuerzo, entre otros) necesarios para el desarrollo integral en la niñez temprana.

Toda esta reflexión conlleva a elaborar una serie de cuestionamientos, entre ellos ¿Cómo orientar procesos educativos en función del proceso de enseñanza y aprendizaje para la niñez temprana que consideren la pluralidad de características de todos los niños y las niñas desde un enfoque inclusivo?

En último lugar, a modo de resumen y con el objetivo de clarificar las diferencias entre la propuesta pedagógica del referente de trabajo desde la diversidad en ambientes inclusivos en relación con los procesos pedagógicos vrs la generación de posibles situaciones potenciadoras de barreras en el ambiente de aprendizaje, se presenta la siguiente tabla (ver tabla 6).

Tabla 6

Posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos

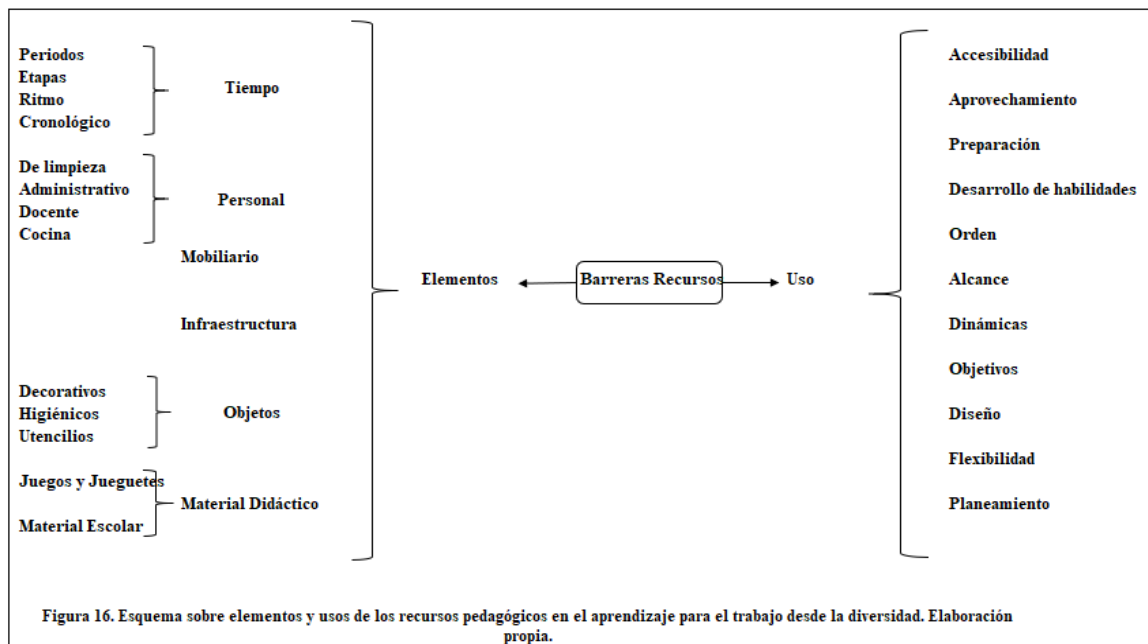
Posibilidades de cambio en los procesos pedagógicos		
Aspecto	Docente	Propuesta pedagógica vrs situación posible generadora de barrera
Forma de enfrentar situaciones consideradas “particulares” con niños y niñas del grupo.	Se empodera de su labor con todo su grupo.	Trabaja la diversidad al maximizar su labor apoyándose en el conocimiento que tiene sobre todos los niños y las niñas de su grupo y buscar proactivamente la información que va necesitando, mediando pedagógicamente a favor de todos ellos al presentarse circunstancias que lo requieran.

	Tiene dificultad para empoderarse de su labor con todo su grupo.	Se le dificulta el trabajo desde la diversidad al debilitar su labor dejando de lado el conocimiento que tiene sobre todos los niños y las niñas de su grupo y laborar únicamente con el conocimiento de su formación inicial, careciendo de estrategias que le permitan mediar pedagógicamente a favor de todas las personas menores de edad al presentarse circunstancias que lo requieran.
Manera en que trabaja con su/s estudiante/s que requieren acompañamiento pedagógico individualizado	Trabaja con los niños y las niñas que requieren acompañamiento pedagógico individualizado	Trabaja desde la diversidad al desarrollar su labor basada en expectativas positivas y realistas sobre posibles logros de todo su grupo, sin distingo de condición, al respetar y aprovechar el ritmo y el estilo de aprendizaje a favor de cada niño y niña y acompañar pedagógicamente cada necesidad detectada.
	Presenta dificultad en el trabajo con los niños y las niñas que requieren acompañamiento pedagógico individualizado	Se le dificulta el trabajo desde la diversidad al desarrollar su labor basada en expectativas limitadas sobre posibles logros de los niños y las niñas; al usar ideas erróneas sobre ritmo y estilo de aprendizaje y no brindar el acompañamiento pedagógico que atiende las necesidades detectadas.
Manera de mostrar el trabajo realizado en clase con los niños y las niñas	En función del proceso	Trabaja desde la diversidad mediante el conocimiento de todas las personas menores de edad, preparar óptimamente su clase y brindar información sobre el proceso educativo que lleva con su grupo en caso necesario, a través de diversas actividades adaptadas que toman en cuenta elementos cognitivos y emocionales del proceso de aprendizaje que desarrollan integralmente a todos los niños y las niñas.
	En función del producto	Presenta dificultad en el trabajo desde la diversidad al laborar en función del producto menospreciando el aumentar su conocimiento de todas las personas menores de edad, preparar su clase de forma óptima y brindar información sobre el proceso educativo que lleva con su grupo en caso necesario, utilizando actividades repetitivas y curricularmente homogéneas; en

desatención de elementos cognitivos y emocionales del proceso de aprendizaje que desarrollan integralmente a todos los niños y las niñas.

Nota: elaboración propia.

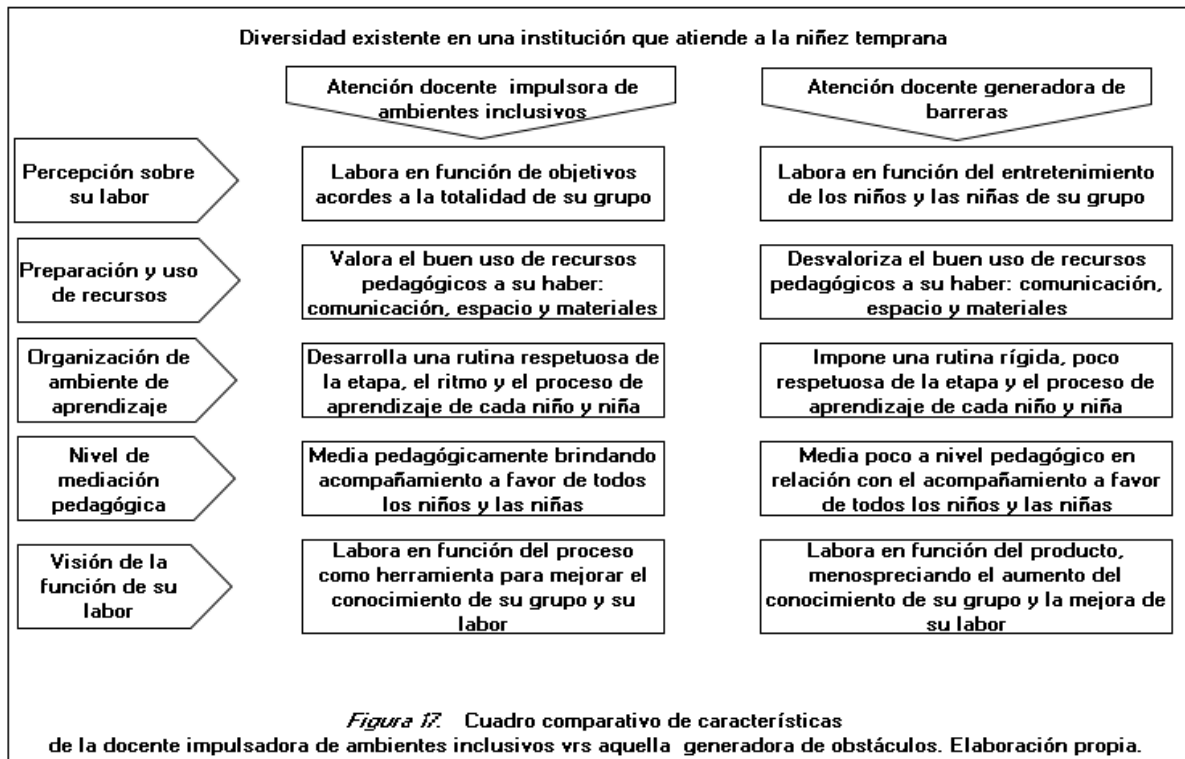
Una vez descritas los obstáculos en el ambiente de aprendizaje en el Centro de Cuido y circunscritas a la parte relacionada con las posibilidades de cambio en los recursos pedagógicos, se presenta un esquema que muestra todos aquellos elementos referentes a los recursos que se pueden encontrar en una institución como la utilizada para el trabajo de campo; así como los posibles usos de los mismos (ver figura 16).



Como puede notarse en la figura 16, dentro de los elementos relativos a los recursos observados en la institución se encuentran: el personal (docente, administrativo, de limpieza y de cocina); el tiempo (cronológico, periodos de la rutina, ritmos de aprendizaje, etapas del desarrollo); el material didáctico (juegos, juguetes y material escolar), objetos (de higiene y alimentación, decorativos); así como la infraestructura y el mobiliario.

Asimismo, se tienen las posibilidades de uso que le pueda dar el personal docente a dichos recursos para que, por medio de los mismos, se brinde o dificulte el trabajar desde la diversidad del Centro. Entre ellos: la accesibilidad, el aprovechamiento y el alcance que puedan

tener para toda la comunidad estudiantil, mediante la preparación, el orden, el planeamiento, la flexibilidad de los recursos pedagógicos, el desarrollo de habilidades y capacidades; así como la escogencia del diseño, los objetivos y las dinámicas que se desarrollan con los niños y las niñas. De forma que el modo en que el personal docente utilice dichos recursos para el aprendizaje pedagógico influirá en el ambiente, potenciando que este sea menor o mayormente inclusivo (ver figura 17).



Acorde con la figura 17, la puesta en práctica de los atributos mencionados constituye un referente del trabajo desde la pluralidad existente. Mientras que la falta, una práctica deficiente o bien el desarrollo de características contrarias a tales cualidades, podría generar obstáculos que dificulten o impidan trabajar desde la diversidad que impulse a la vez un ambiente más inclusivo a favor de la totalidad de los niños y las niñas del Centro.

Una vez llevado a cabo una descripción de las categorías de posibilidades de cambio en el ambiente de aprendizaje y en los procesos pedagógicos, relacionadas con los recursos pedagógicos para el aprendizaje, se procede a la explicación de aquellas relativas a las interacciones cognitivas y afectivas en el desarrollo del quehacer docente diario.

Interacciones cognitivas y afectivas

En los siguientes párrafos se desarrolla el análisis de los aspectos más directamente relacionados con lo relativo a las Posibilidades de cambio en las interacciones cognitivas y afectivas observadas a lo largo del trabajo de campo en el Centro de Cuido.

Utilización de etiquetas con los niños y las niñas

Como parte inherente de las interacciones cognitivas y afectivas se encuentran las características de la comunicación entre los miembros del proceso de enseñanza y aprendizaje, aspecto que se desarrolla a continuación, en específico acerca del tipo de interacción desde el personal docente y los niños y las niñas del Centro.

Se comienza por el apartado más específicamente referido a las interacciones entre la docente y los niños y las niñas, desde la situación observada y posible generadora de una barrera que se podría generar por la utilización de etiquetas para con las personas menores de edad de la institución.

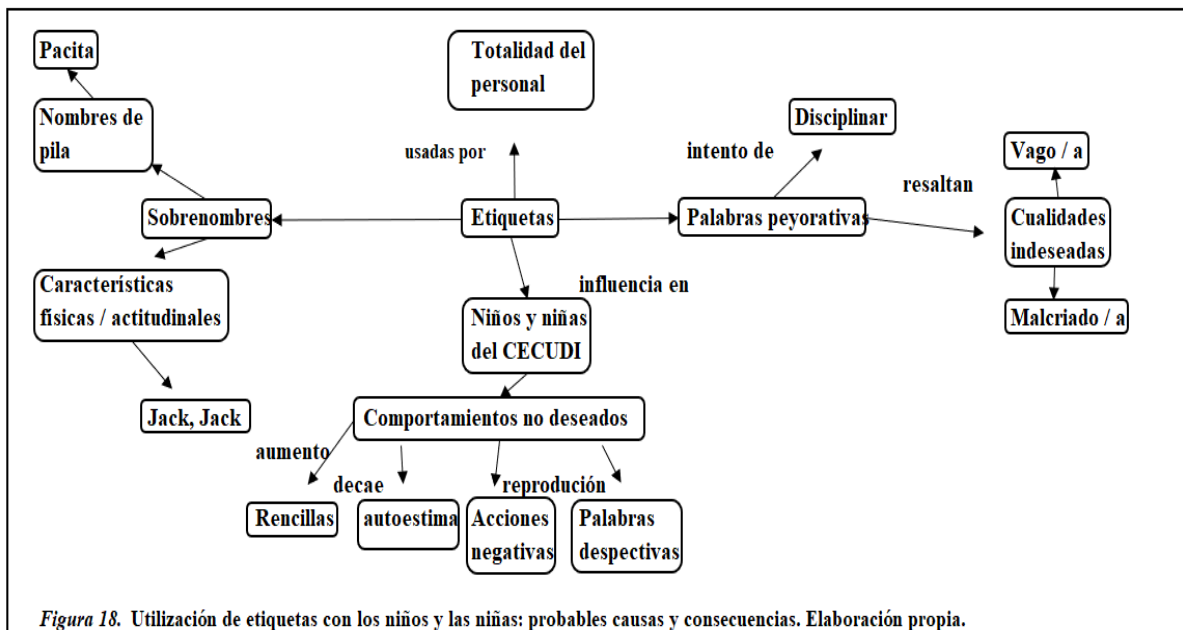
Se observa en la dinámica diaria con los niños y las niñas el uso de apodos o sobrenombres como práctica común en la totalidad del personal de la institución (docente, administrativo, de limpieza e inclusive las cocineras) para referirse al niño o a la niña en cuestión.

Se registra el hecho de que los apodos son compartidos con personas ajenas al Centro que por una u otra razón lo visitan, acompañados en ocasiones de la explicación de su origen. Algunos de los sobrenombres están, por una parte, basados en los nombres de pila de los niños y las niñas, así, por ejemplo, si una niña ha sido nombrada Paz por su madre, en el Centro se le conoce como “Pacita” o si un niño se llama Isaac, se le dice “Sachito”.

Otra de las formas observadas para asignar un apodo consiste en basar el mismo en una o varias particularidades que se considera caracterizan a la persona menor de edad y, por ejemplo, relacionarlas con algún personaje del cine o la televisión (entre otros) que se destaque por poseerlas. Un ejemplo de ello se muestra en el dato recolectado en una de las varias fuentes de investigación utilizadas para el presente trabajo, el cual se muestra a continuación,

Estando sentada en una banca durante el recreo, la coordinadora pasó donde me encontraba con un niño que la cocinera acababa de dejar cerca de mí y al verlo me dijo: “Ya encontraron a Jack, Jack” y siguió su camino. La asistente de Materno me dijo que así le decían al niño junto a mí, que las que le habían puesto así eran las maestras de la clase de Bebés y que lo habían hecho haciendo alusión a “Jack el destripador”, esto por la forma en que se comportaba en esa clase. (apéndice 1, observación 7)

A continuación, se muestra una figura que intenta explicar la situación relacionada con el uso de etiquetas con los niños y las niñas que asisten al centro, incluyendo posibles causas y consecuencias (ver figura 18).



Situación descrita mediante la figura anterior que puede constituir una barrera para la participación activa de los niños y las niñas, sobre todo si se toma en cuenta lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Convención de los derechos del niño (1989) acerca del respeto en las personas menores de edad a la preservación de los elementos de su identidad, entre ellos, el nombre propio.

Asimismo, en momentos en que una o varias personas menores de edad manifestaron actitudes o comportamientos que alteraron la convivencia armónica, se registraron datos del uso

de palabras peyorativas por parte de la persona adulta a cargo para describir a los niños y las niñas, mediante el uso de palabras como “vagos, malcriados, perezosos”.

Un ejemplo recabado se presenta cuando, conversando entre docentes/ asistentes, se preguntan la razón por la cual cierto niño o niña llora, ante lo cual, en lugar de indagar con la propia persona menor de edad, se responden entre las personas adultas que se debe a una manifestación de “malacrianza” de parte del niño o la niña (anexo 1, observación 7).

Algunas situaciones observadas se describen a continuación,

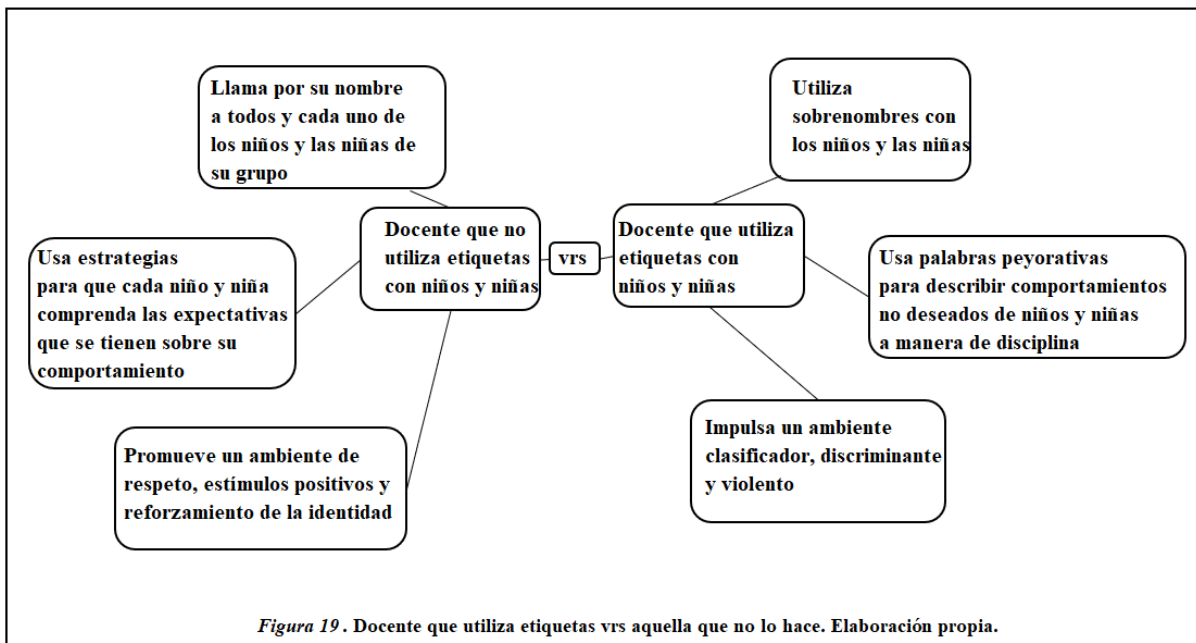
- ✓ La reproducción de palabras o frases peyorativas ya sea para sí mismos, en el caso de los niños y las niñas a las que se les ha dicho directamente algo. Lo cual podría utilizarse como justificante para mantener el comportamiento y/o la actitud no deseada.
- ✓ La afectación que esto conlleva en el autoconocimiento, la autoimagen, la autoaceptación y la autoestima de los niños y las niñas a los que se han dirigido con palabras peyorativas.
- ✓ La creación de rencillas, discusiones o disgustos entre compañeros producto de dicha reproducción de vocablos o palabras despectivas escuchadas y repetidas al interactuar unos con otros.

Como parte de los datos recolectados en las variadas fuentes investigativas, a saber, las crónicas de los talleres realizados y las entrevistas, destaca el siguiente por constituir una muestra de esta realidad descrita,

Sentados en la mesa del aula, entre los que aún pintan la hoja, la docente me señala a dos niños y me expresa en voz alta en frente del grupo: “¿No ve que vagos?”, me comenta que ellos se acaban de pasar del aula de Materno y que allí casi no hacen nada, por tanto, no están acostumbrados al nivel de trabajo que llevan con ella. (apéndice 1, observación 9)

Al respecto de esta situación, León (2002) enfatiza sobre la importancia de aprender a aceptar y a respetar a la totalidad de los niños y las niñas del grupo, dejando de lado cualquier prejuicio, estereotipo o etiqueta, indistintamente de que no se acepte su comportamiento.

Se puede hacer la diferencia en la vida de una persona, al ayudarla a aceptarse a sí misma, generando un clima inclusivo, o, por el contrario, al afectarle su autoestima y la manera en la que es visto por los demás. Ya que existe la posibilidad de que estos comportamientos sean respuesta a la falta de interés por la actividad de la persona menor de edad, debido a que el planteamiento no es correspondiente con sus características y/o su propio ritmo de trabajo. Se muestra a continuación un esquema que pretende describir las discrepancias entre si se usan o no etiquetas con los niños y las niñas (ver figura 19).



De modo tal que, una docente que acostumbra llamar a los niños y las niñas de su grupo por su nombre, promoverá un ambiente respetuoso, con estímulos positivos y que a la vez refuerce la identidad de cada uno de ellos, cuidando de utilizar estrategias aptas para que cada uno comprenda lo que se espera de su comportamiento.

Por otro lado, una docente que utilice etiquetas en su quehacer diario con los niños y las niñas impulsará más bien un ambiente clasificador, discriminador y violento, esto mediante el uso de sobrenombres o apodos y de palabras despectivas que describen comportamientos no deseados como intento de establecer disciplina en su grupo.

González y Leal (2010) resaltan el hecho de que las percepciones que sobre las personas y las situaciones manifiestan verbal y/o gestualmente las docentes en sus interacciones diarias en el trabajo, tienen la capacidad de influenciar en las personas que le rodean, dentro de ellos,

los niños y las niñas, por lo que tienen el potencial de desarrollar en ellos posturas y/u opiniones con respecto a dichos individuos y/o hechos.

De allí la importancia de tener presente la diversidad como un aspecto positivo, que impuse la identidad de cada uno de los niños y las niñas, independientemente de sus características personales y relativas a su contexto; situación que se reforzaría de impulsar acciones como el llamar a cada uno por su nombre, reconociendo sus fortalezas y haciéndole saber su importancia como persona, su capacidad de ser mejor cada día en su forma de ser y relacionarse con quienes le rodean.

Toda esta reflexión lleva a varios cuestionamientos, entre ellos el saber ¿Cómo promover la reflexión docente hacia la comunicación afectiva y asertiva con los niños y las niñas, libre del uso de etiquetas y lenguaje calificativo?

Como se puede determinar, la circunstancia descrita se encuentra relacionada con formas de interacción de la docente con su grupo, elemento en común con la siguiente, la cual trata acerca del nivel de interés en el goce de relaciones interpersonales de calidad en el Centro.

Relaciones interpersonales de calidad

Como parte de la finalidad de los CECUDIS hacia el impulso integral de todas las personas menores de edad, se encuentra el aspecto socioemocional de las mismas, el cual se desarrolla por parte del personal docente en un nivel determinado en el Centro de manera que podría generarse una barrera.

La presente categoría se encuentra relacionada con el nivel de interés que se observa en cuanto a las relaciones interpersonales de calidad que se experimentan en la convivencia diaria en la institución; tanto entre docentes y las personas menores de edad, como entre los mismos niños y niñas del lugar.

Comenzando por la relación docente-niño/niña, la cual se caracteriza, según los diversos datos recolectados en las diferentes fuentes, como por ejemplo las entrevistas y el diagnóstico institucional realizado por la compañeras del nivel de Bachillerato; mediante el uso de adjetivos como “frías”, “distantes”, “pobres”, “tensas”.

Se documenta la utilización de estrategias poco recomendadas por expertos profesionales en el tema de disciplina en la etapa de la niñez temprana (Patronato Nacional de

la Infancia, Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños). Dentro de dichos métodos se registraron:

- ✓ El comúnmente conocido como tiempo fuera, al llamar o tomar de la mano al niño o niña que se le atribuye un mal comportamiento y sentarlo en un lugar específico (una banca, una silla, un coche, un encierro o el filo de una grada) por un tiempo indeterminado hasta que la persona adulta lo decida, observándose ocasiones en las que quien puso la regla se retira del lugar y el resto de personas adultas a cargo, desconociendo la razón de la sanción y el tiempo que ha permanecido la persona menor de edad allí, le dejan ir.
- ✓ El decirles a las personas menores de edad que están siendo grabadas (por un dispositivo audiovisual) para que la madre o persona encargada pueda ver su comportamiento en ese momento o a futuro cuando se hable con ella, asegurándoles de la existencia de cámaras de seguridad en lugares indetectables, las cuales en realidad no existen.
- ✓ El negarles el tomarse el refresco y el chupón si no se comen toda la comida en el almuerzo.
- ✓ El expresarles que no van a deleitarse con alguna actividad o recompensa y tiempo después disfrutar de ella.

Se llega al análisis de que probablemente las estrategias utilizadas en el Centro tienden a ser correctivas más que preventivas, y poseen poco consenso entre las personas adultas a cargo a la hora de su puesta en práctica. Un ejemplo registrado de ello es el desconocimiento de todas las personas adultas involucradas en el hecho que causa una sanción, así como las características concretas de la misma, por ejemplo, el tiempo exacto que será aplicada al niño y la niña.

De la variedad de las fuentes a las que se ha recurrido destaca esta muestra, mediante la cual se presenta un breve ejemplo de lo mencionado en esta parte a través de la narración de los siguientes hechos,

La docente me pidió que escribiera en la pizarra el nombre de una niña que hablaba con otra en la mesa a la hora del almuerzo, debajo de tres nombres de niños más bajo un título que decía “sin regalo”. Diciéndole a la niña que ya no tenía regalo para entregarle a su mamá y que se terminara la comida en una mesa afuera del aula. Regalos

que al inicio de un taller la propia maestra muestra a las profesoras y les dice que todos los niños y las niñas de su grupo le entregarán a sus madres. (apéndice 1, observación 8)

Otro aspecto observado consiste en la protección y vigilancia de los niños y las niñas, ausente por lapsos de tiempo considerables, como en el llamado recreo, en el cual se documenta, como muestra, una ocasión en que la única persona que ese día se encontraba a cargo de determinado grupo permaneció dentro del aula por varios minutos (unos 20 aproximadamente), mientras que los niños y las niñas de su clase estaban en el área verde. Dándose inclusive algunas discusiones o peleas entre dos o más personas menores de edad de dicha clase y entre los de ese grupo con los de otro (apéndice 1, observación 4).

Se documentan asimismo momentos en que dicha protección y vigilancia es delegada a alguna persona ajena a la institución, como por ejemplo a una estudiante universitaria que no conoce, entre otras cosas, la cantidad de niños y niñas del grupo en ese momento, cuáles se encuentran ausentes ese día, o si recientemente sucedió alguna situación con uno o varios niños y niñas que requiera una atención especial de su parte. Esto con el respectivo potencial riesgo a la integridad física y, por ende, emocional, de las personas menores de edad de la institución (apéndice 1, observación 8).

Otro de los datos recogidos se encuentra relacionado con la poca actividad e involucramiento en las actividades de juego libre, tanto dentro como fuera del aula, periodos de tiempo caracterizados por el hecho de que el personal docente permanece sentado y conversando entre los diferentes miembros, desde sitios como bancas y/o sillas en los cuales se pierde la vista completa de la totalidad de los niños y las niñas.

Detallada la información anterior se llega al análisis de la posible necesidad de elección y uso métodos que fortalezcan la convivencia armónica en la interacción afectiva entre personas adultas, niños y niñas.

León (2002) hace referencia a la necesidad de reflexionar acerca del modelo o modelos a utilizar en el trabajo de la disciplina en el aula, con la finalidad de evitar consecuencias negativas para el niño y la niña y posibles transgresiones a sus derechos.

Otro aspecto relativo al tema son las oportunidades para practicar estrategias de convivencia con los niños y las niñas, que les ayuden a tomar decisiones en las distintas situaciones que se les presentarán en la vida cotidiana (a nivel institucional, familiar, comunal, laboral); así como valores que les impulsen a comprender y reaccionar ante sentimientos, pensamientos y emociones; y adquirir una mayor autorregulación y tolerancia a la frustración.

Al respecto no se evidenciaron acciones para practicar valores en espacios viables para ello, como por ejemplo durante los momentos de diálogo y las conversaciones informales con los niños y las niñas, así como durante la elección y puesta en práctica de temáticas a trabajar y/o dinámicas para jugar.

Un dato obtenido de una de las fuentes de investigación como las crónicas de los talleres y las notas de campo, es extraído de una entrevista, mediante la cual N. A corrobora lo descrito en este apartado, al mencionar que,

A las niñas y los niños “Les constaba mucho la práctica de valores como compartir, ser honestos, respetar a los demás, ser tolerantes; no se “aprovechaba” el tiempo para el enriquecimiento de valores...” (apéndice 3, entrevista N. A)

Se documenta también que lo que se escucha como “música de fondo” durante el día mientras que transcurre la dinámica de clase, consiste en su mayoría en letras de canciones, anuncios publicitarios o comentarios de presentadores de radio, que no tienen contenido pedagógico.

Tampoco se registran datos que corroboren la creación y el uso de espacios y estrategias para el conocimiento y acompañamiento del estado emocional de las personas menores de edad. Es decir, su autoestima, autoconocimiento, autoaceptación, manejo de circunstancias difíciles que se encuentren atravesando como duelo, abandono, ansiedad.

Como parte de los datos recabados a través de las fuentes de investigación como las notas de campo, se presenta en siguiente fragmento del cuestionario realizado a N. A, quien expresa que,

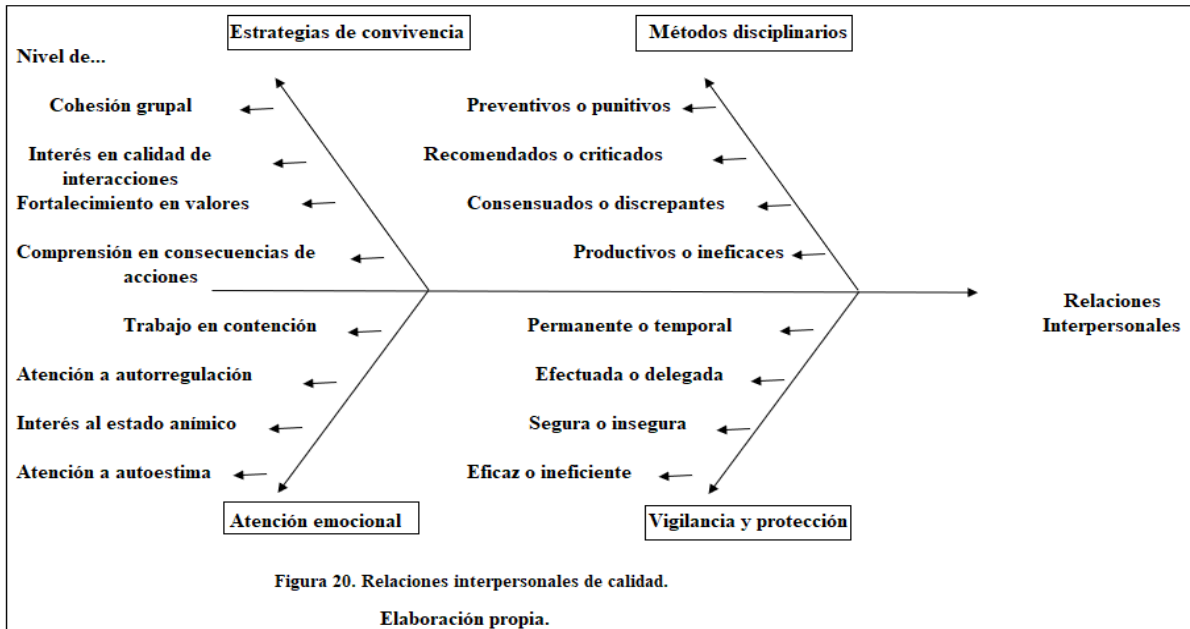
“...la docente y la asistente (...) no se tomaban el tiempo ni el espacio para conversar con ellos y ellas sobre cómo se sentían, sobre lo que estaban haciendo en un momento determinado o sobre lo que quieren hacer...” (apéndice 3, cuestionario N. A)

Se llega por tanto a analizar que, posiblemente existan limitaciones en cuanto a la atención y contención emocional de los niños y las niñas del Centro, entre otras cosas, debido a que no se logran documentar estrategias que favorezcan la convivencia armónica, el trabajo desde el aspecto socioafectivo entre los integrantes de la institución y la empatía referente a la calidad de las interacciones que se presentan entre las partes involucradas (personal docente, administrativo, de limpieza, de cocina y los niños y las niñas).

En relación al tema, Castillo y Castillo (2016) mencionan que la pedagogía, desde temprana edad necesita fundamentarse en la expresión del amor y los afectos (la cooperación y la solidaridad); esencia del aprendizaje emotivo, capaz de transformar mediante experiencias de calidad, y fortalecer la autoestima (autoimagen, autoaceptación). Haciendo frente al egocentrismo, las desigualdades y la competitividad, muchas veces características del sistema educativo.

Es por tanto que, de darse el caso de una poco o nula atención en la parte emocional de los niños y las niñas, bien podría conllevar a una posible barrera, al dejar en segundo plano el basar los procesos de enseñanza y aprendizaje en elementos cooperativos y solidarios, característicos de las experiencias de calidad fundamentados en las expresiones afectivas entre los miembros de la comunidad educativa.

Se presenta a continuación una figura, cuya intención es la de representar las aristas relativas al nivel de interés en las relaciones interpersonales en un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, así como las posibles causas en cada una de ellas (ver figura 20).

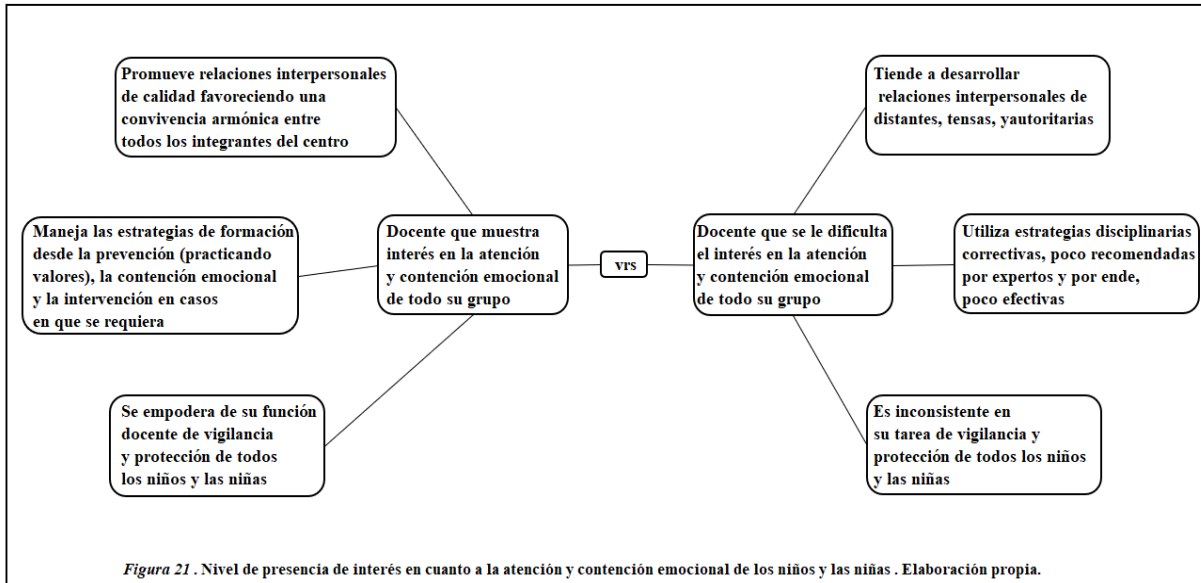


Acorde con el esquema anterior, el análisis de la dinámica diaria observada en cuanto a las relaciones interpersonales de calidad puede ser visto desde cuatro ángulos, por un lado, lo relacionado con los métodos disciplinarios utilizados; respecto de los cuales se observa la necesidad de reforzar el desarrollo de estrategias de convivencia armónica en el Centro.

Otro aspecto es la vigilancia y protección que se tiene de los niños y las niñas, elemento que requiere ser consistente y asumido por la totalidad de las participantes durante el transcurso de la labor cotidiana.

Asimismo, se analiza la necesidad del refuerzo en la parte emocional de las personas menores de edad (elementos como la autoestima, el estado anímico y la autorregulación), así como el reforzamiento de la cohesión grupal, donde cada quien comprenda lo que se espera de su comportamiento y las posibles consecuencias de sus acciones.

Todo lo expuesto ofrece una idea de la situación relacionada con las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, se muestra a continuación un mapa que ejemplifica las principales diferencias generadas a partir del nivel de presencia de interés en cuanto a la atención y contención emocional de los niños y las niñas (ver figura 21).



Acorde con la figura 21, una docente cuyo modo de ver las relaciones interpersonales en la institución se destaca por el interés en el trabajo desde la parte emocional en los niños y las niñas, promoverá relaciones interpersonales de calidad mediante una convivencia armónica entre todos los integrantes del Centro, mientras que, si presenta dificultades en la muestra de dicho interés, sus interacciones serán distantes, tensas y autoritarias.

Asimismo, su modo de manejar la disciplina será, ya sea desde la prevención (a través de valores), la contención y la intervención en caso necesario; empoderándose de su función de vigilancia y protección de todos los niños y las niñas. O, por el contrario, mediante el uso de estrategias disciplinarias correctivas, y por ende poco efectivas; mostrando inconsistencia para realizar su tarea de vigilancia y protección.

Todo este análisis lleva a la creación de una pregunta, que encierra en sí misma varios cuestionamientos, como la que se plantea a continuación ¿Cómo promover la reflexión sobre una práctica docente fundamentada en trabajar la convivencia en el aula y la formación de valores en la Primera Infancia?

En el presente apartado se hizo referencia a la manera de percibir y trabajar las interacciones entre los distintos miembros de la institución educativa, la siguiente situación descrita es relativa a la forma en la que se ejerce el papel de la labor docente a nivel más general.

El papel de la persona docente

Como parte de la labor cotidiana con las personas menores de edad, se tienen una serie de funciones orientadas a aspectos pedagógicos, para los cuales se hace necesaria la toma de decisiones en el proceso.

Se aclara primeramente que esta categoría contiene aspectos que en parte han sido detallados previamente, por lo que se recomienda la lectura de las situaciones posibles generadoras de barreras anteriormente desarrolladas para una mayor comprensión de este escenario relacionado con lo que se ha denominado para el caso de estudio, el papel de la persona docente.

Se reitera en este apartado la posibilidad de que, el nivel, la presencia o carencia de apropiación de la labor docente en su totalidad, tanto en referencia a las tareas o funciones pertinentes a su labor; como en cuanto a la puesta en práctica de las mismas en todo momento dentro de su horario laboral y con la totalidad de la población que se atiende, puede llegar a convertirse en una barrera.

Desde el punto de vista de las funciones laborales, no se registran datos en la dinámica cotidiana del Centro del desarrollo de elementos como la planificación didáctica constante y consistente con temas o contenidos de elección conjunta con las personas menores de edad. Tampoco adaptaciones concretas para el óptimo uso de recursos (comunicación, espacio, materiales, tiempo), ni la práctica de estrategias de valoración continua del proceso de enseñanza y aprendizaje más allá del uso de manualidades.

Tampoco se evidencia que las distintas responsabilidades laborales sean asumidas en todo momento dentro del horario correspondiente, observándose situaciones particulares en relación con aspectos organizacionales y de distribución del tiempo. Dentro de los datos recolectados destacan los mencionados espacios en los cuales dos o más personas adultas a cargo se dedican a comer mientras los niños y las niñas deambulan por el aula, siendo entendible en los casos en los que la docente o asistente está sola con el grupo; no así en los casos en los que hay dos o más personas en un aula, de modo que, mientras una o dos come, la otra u otras pueden perfectamente dedicarse a trabajar con las personas menores de edad. Otro ejemplo que presenta un dato elegido dentro de los obtenidos a través de las diversas fuentes de investigación,

Le pedí a la coordinadora me permitiera una foto a la minuta con que estaban trabajando, me dijo que estaba bien y al ver de cerca la me indicaron y que tenían pegada en una pared estaba fechada del 30 de mayo al 3 de junio; estando a principios de agosto. (apéndice 1, observación 7)

En relación al acompañamiento pedagógico (a nivel cognitivo, motor, lingüístico, de atención y contención emocional), este se observa limitado por cuestiones relativas a percepciones de la labor acordes a la modalidad de trabajo, a las características de la población que se atiende y, probablemente, al nivel de conformidad con su situación laboral. De las diversas fuentes de información como los cuestionarios y el diagnóstico institucional, resalta un dato relacionado con el tema en cuestión,

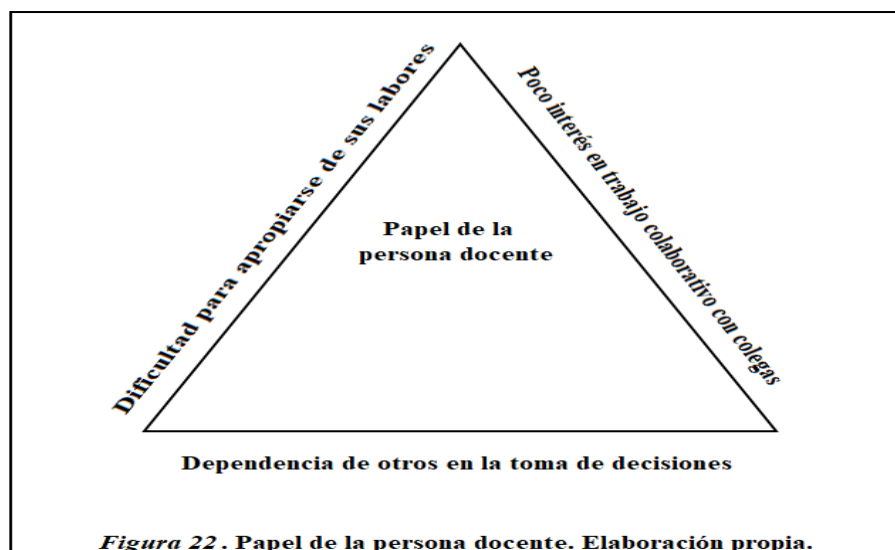
Sentado en la mesa dentro del aula mientras que sus compañeros juegan, un niño que no ha acabado de colorear, la docente le dice que tiene que terminar, lo deja sentado solito y se va a ver unos materiales que está revisando. La conserje intenta convencerlo de lo importante de terminar su trabajo, entre las dos le ayudamos y logra terminar su labor, observándose alegre después de parecer algo inseguro. Al mostrarle la hoja terminada a la docente, ella sin siquiera volver a ver al niño me expresa: “Mirá, ni cuenta me había dado”, se da vuelta y continúa examinando unos libros (apéndice 1, observación 9).

Aunado a los datos anteriores, se registra poca actividad (movimiento, desplazamiento) durante el transcurso de las actividades cotidianas con los niños y las niñas, observándose un porcentaje significativo del tiempo laboral sentadas, al desayuno, almuerzo y café de las personas adultas y en los tiempos de comida, “juego libre”, “recreo” y “sueño” de las personas menores de edad.

González y Leal (2010) hacen referencia a esta probable situación obstaculizadora del proceso educativo, al expresar la necesidad de que la persona docente se prepare y asuma los diferentes retos que su profesión le presenta cada día; mediante la toma de decisiones acertadas y oportunas al comprender el alcance que su función puede llegar a tener, como parte de una

transformación educativa que respete la diversidad, al hacerse consciente y actuar en consecuencia de la responsabilidad que, en relación con la mediación pedagógica tiene su trabajo, el cual se requiere, lo desempeñe en todo momento dentro de su horario laboral y con la totalidad de la población que atiende, independientemente de las condiciones (a nivel de contexto, particularidades de la personalidad, presencia de alguna discapacidad, entre otros) de cada uno de ellos.

Esta arista perteneciente al papel de la persona docente, así como otra dos que se desarrollan adelante como parte del análisis se resumen en la siguiente figura con el fin de clarificar esta situación (ver figura 22).



Un segundo aspecto es el relacionado con el nivel de dependencia en la toma de decisiones, con respecto al cual se recopilan datos en variadas ocasiones de la solicitud de ayuda en la resolución de distintas situaciones presentes durante la labor cotidiana con los niños y las niñas, de personas externas a la institución, distintos profesionales, por ejemplo en educación especial, fisioterapia, estimulación temprana; así como personas con dominio de temas curriculares y de programación educativa.

A la vez que no se registran datos que confirmen la formulación y expresión de posibles propuestas para soluciones conjuntas (con dichas personas que visitan o hacen sus prácticas profesionales en el Centro) de diversas situaciones vivenciadas en la labor cotidiana de las participantes. Dentro de las fuentes utilizadas en la investigación destaca la siguiente narración,

Una docente expresa como parte de las necesidades detectadas por parte del personal del CECDUDI:

“...programa de estimulación temprana o de Primera Infancia con nosotros y en los demás grupos también es importante la estimulación, educación especial, creo que para todos los grupos, necesitamos una maestra que venga a apoyar de vez en cuando para ver las necesidades educativas que hay en ciertos niños porque tenemos niños con necesidades educativas diferentes...” (Taller Haciendo propio el proceso)

Un tercer aspecto es el referente al nivel de interés en el trabajo colaborativo, se documentaron situaciones relacionadas al tema, como muestra la dinámica con las estudiantes de la universidad en el periodo de inserción en el campo de investigación, situaciones como por ejemplo el que, una vez acordado previamente vía telefónica o en persona el horario y el grupo a observar, al llegar al Centro, se le solicitara a la estudiante universitaria que se dirigiera a otra aula debido a la falta de una docente o asistente en el grupo.

Un segundo ejemplo de la interacción mencionada se puede ver seguidamente en el dato obtenido de una de las fuentes utilizadas en este trabajo, como el diagnóstico institucional y las entrevistas,

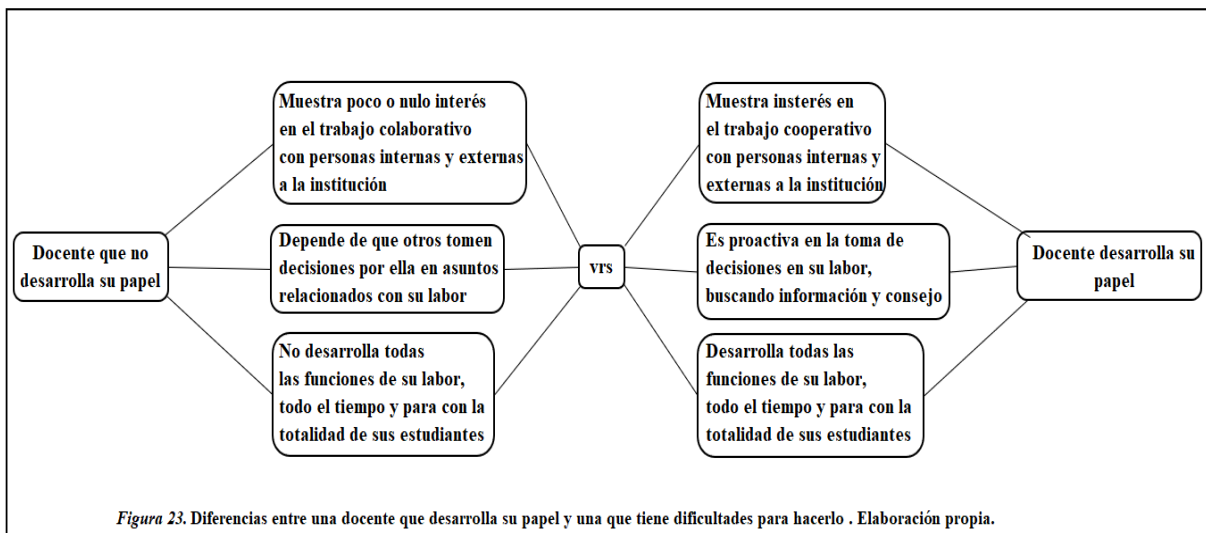
Las compañeras de bachillerato me comentan sobre su preocupación hacia la actitud de las docentes para con ellas, debido a que no están “tomando las riendas” del grupo en el que se encuentra cada una, ya que se encuentran en proceso de observación y entrevistas para completar un diagnóstico que se les ha solicitado en la universidad. Mientras que parece ser que sienten cierta presión al respecto, pues me enfatizan que las propias docentes y asistentes les han solicitado que planeen y lleven a cabo diversas actividades con los niños y las niñas cada vez que asistan al aula con ellas (apéndice 1, observación 1).

Se analiza, por tanto, que existen una serie de situaciones asociadas con el papel que asume la docente en relación con sus responsabilidades laborales, la toma de decisiones y el

desarrollo de elementos colaborativos con personas que colaboran con la institución, posibles generadoras de barreras.

Esta situación obstaculizadora podría generar una barrera para trabajar desde la diversidad, tomando en cuenta las palabras de Marín (2014), el cual expone que, como parte del trabajo docente en la Red de Cuido, se requiere la cooperación proactiva con personas que colaboran con la institución para buscar consejo e información que le permita atender mejor a todos sus estudiantes. Lo cual acrecienta a la vez la posibilidad de interactuar con variedad de personas que cumplen diferentes roles en la comunidad y estimular la integración y el trabajo conjunto con la familia de los niños y las niñas a su cargo.

Para una mejor comprensión se presenta un esquema en el cual se describen brevemente las diferencias entre una docente que se empodera de su papel y una que tiene dificultades para hacerlo (ver figura 23).



De acuerdo con la figura previa, la docente desarrolla su labor su labor podrá trabajar desde la diversidad existente en su grupo, mediante una actitud proactiva en cuanto a la búsqueda de consejo e información para la toma de decisiones. Interesándose en el trabajo colaborativo con personas, tanto internas como externas a la institución; y en el cumplimiento de todas sus funciones en todo momento y con todos los niños y las niñas a su cargo.

Mientras que una docente que presenta dificultades para hacerlo, también le será difícil trabajar desde la diversidad, al depender de que otros tomen decisiones por ella relativas a sus

responsabilidades laborales, no participando en el trabajo cooperativo con personas que podrían brindar apoyos para la mejora de los procesos educativos y apoyos de los niños y niñas del centro.

Esta reflexión trae consigo una variedad de preguntas, entre las cuales se presenta la siguiente, ¿Cómo motivar a la docente a desarrollar las responsabilidades que su labor pedagógica encierra al tratar con personas menores de edad en su niñez temprana?

Finalmente, con la meta de clarificar las diferencias entre la propuesta pedagógica del referente de trabajo desde la diversidad en ambientes inclusivos vrs la presencia de situaciones posibles generadoras de barreras en el ambiente de aprendizaje, en relación con las interacciones entre la docente y los niños y las niñas se presenta el siguiente resumen (ver tabla 7).

Tabla 7

Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y los niños y las niñas

Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y los niños y las niñas		
Aspecto	Docente	Propuesta pedagógica vrs barrera
Forma de dirigirse a los niños y las niñas.	Respetar la identidad de cada niño y niña.	Trabaja desde la diversidad al promover un ambiente de respeto, con estímulos positivos y reforzamiento de la identidad, usando estrategias para que cada niña y niño de su grupo comprenda las expectativas que se tienen sobre su comportamiento en el Centro.
	Utiliza etiquetas.	Se le dificulta el trabajo desde la diversidad al impulsar un ambiente con tendencia a la clasificación, discriminación y violencia; usar sobrenombres y palabras peyorativas para describir comportamientos no deseados de los niños y las niñas a manera de disciplina.
Modo de valorar las relaciones interpersonales en la institución.	Muestra interés en el trabajo en la parte emocional de su grupo	Promueve relaciones interpersonales de calidad favoreciendo el trabajo desde la diversidad mediante una convivencia armónica entre todos los integrantes del Centro, al manejar las estrategias de formación desde la prevención (a través de valores), la contención y la intervención en caso necesario; apropiándose de su función de vigilancia y protección de todos los niños y las niñas.

	Se le dificulta el interés en el trabajo en la parte emocional de su grupo	Se le dificulta la promoción de relaciones interpersonales de calidad, desfavoreciendo el trabajo desde la diversidad mediante interacciones distantes, tensas y autoritarias, utilizando estrategias disciplinarias punitivas, poco recomendadas por expertos y por ende poco efectivas; incumpliendo a cabalidad con su tarea de vigilancia y protección de todos los niños y las niñas.
Visión de su papel	Se apropia de su papel	Lleva a cabo todas las funciones que por su labor le corresponden, todo el tiempo y con la totalidad de la población a su cargo, trabajando desde la diversidad al ser proactiva en la toma de decisiones, buscar consejo e información e interesándose en el trabajo cooperativo con personas internas y externas a la institución en la cual labora.
	Tiene dificultades para apropiarse de su papel	Se le dificulta el llevar a cabo todas las funciones que por su labor le corresponden, todo el tiempo y con la totalidad de la población a su cargo, no trabajando desde la diversidad al depender de que otros tomen decisiones por ella en asuntos relacionados con su labor e interesarse poco en el trabajo colaborativo con personas internas y externas a la institución en la cual labora.

Nota: elaboración propia.

Analizada la parte relacionada a las interacciones entre la docente con los niños y las niñas, se entra a profundizar en la descripción de lo relacionado con la categoría llamada en este estudio posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral y, siempre parte de la categoría interacciones cognitivas y afectiva.

Expresiones de las docentes en relación con su ambiente laboral

Las docentes y asistentes interactúan inevitablemente como parte de su labor con los familiares de los niños y las niñas que atienden, primordialmente las madres y/o encargadas. Asimismo, se relacionan con miembros de la municipalidad a la que pertenece el CECUDI y por supuesto, entre ellas mismas como personal docente, en las interacciones que forman parte de su ambiente a nivel laboral.

Siempre visto desde las interacciones cognitivas y afectivas, se desarrolla en este apartado lo relacionado primordialmente con las interacciones de las docentes y asistentes en

relación con su ambiente laboral, es decir, sus relaciones con la municipalidad de la cual forman parte, las familias, la comunidad y, entre ellas mismas como cuerpo docente.

Por un lado, se observa en el desarrollo de los talleres de formación del proyecto de la universidad, que se muestra un escenario muy positivo relacionado con la labor que desempeñan en la institución como parte del personal docente.

Entre otras cosas, se documenta la muestra de trabajos manuales hechos con los niños y las niñas, por ejemplo, uno confeccionado con el objetivo darles un regalo a las madres en su día. También el aula en la que se realiza la reunión se observa meticulosamente limpia y ordenada.

Asimismo, se registra la expresión de cualidades y experiencias personales bonitas relacionadas con la etapa de la infancia y la manifestación de compromisos orales y escritos relacionados con el proceso de formación que se lleva a cabo. Un ejemplo de ello se encuentra en el dato relacionado con las aseveraciones hechas por las docentes como parte de una de las fuentes utilizadas en la investigación,

- *“Quiero dejar una huella de tolerancia”*
- *“Quiero dejar una huella de amor, de ilusión, de cariño y ternura en cada uno de mis niños y niñas”*
- *“Nada sin alegría”*
- *“Que el amor perdure por siempre”*
- *“Como la belleza de la naturaleza así son los niños en nuestros corazones nos dan esos colores bellos cargados de alegría y amor...” (apéndice 2, Taller maestras que dejan huella)*

Se observa en los talleres que no se evidencia cohesión de grupo como parte de un clima de trabajo; así como dificultad para llegar a acuerdos y tomar decisiones convenientes en relación con elementos tanto pedagógicos, como meramente administrativos, así como en una situación simple como la conformación de grupos o la elección de temas y objetivos para una tarea corta durante el proceso de formación.

En conversaciones informaciones se registra información en la cual las docentes y asistentes comentan inconformidad con la manera en la cual situaciones relacionadas con aspectos de salud de un niño son manejadas por la municipalidad, como por ejemplo al ceder ante la insistencia de una madre (que pasa su tiempo en el hogar con la posibilidad de dirigirse al Centro y medicar a su hijo) a que el personal docente, sin conocimiento médico ni licencia para atender a un niño o niña, le suministre medicamentos a un bebé.

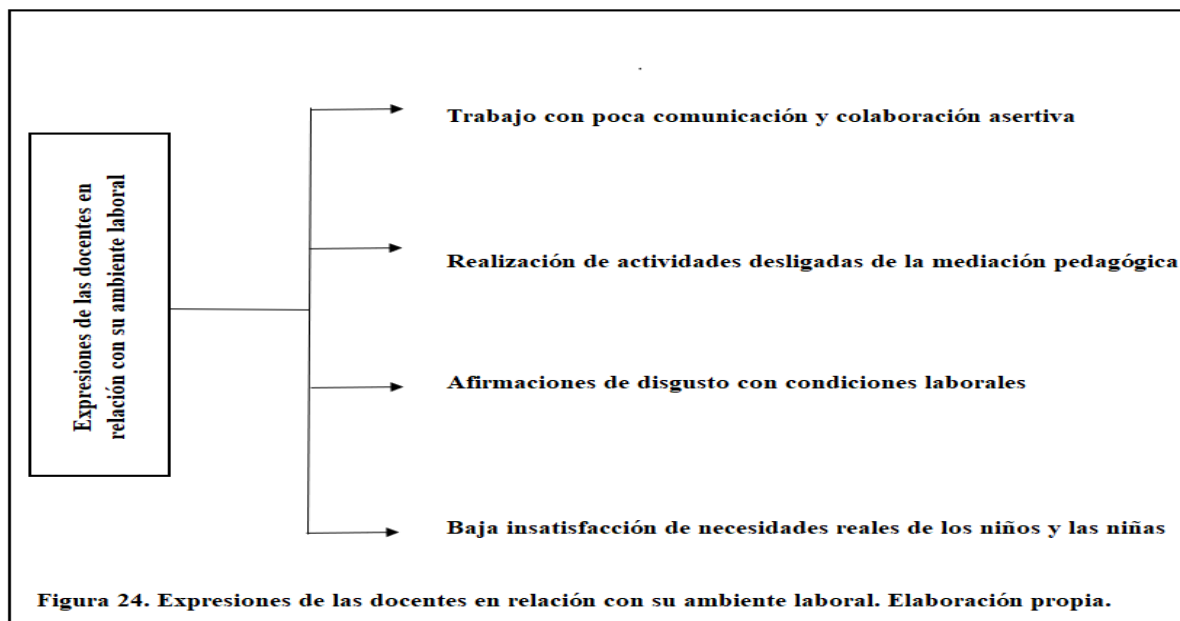
También, dentro de los mismos talleres (así como en otras ocasiones evidenciadas en las observaciones realizadas en el aula) se registra la manifestación de cierta disconformidad con las condiciones de trabajo, a saber:

- ✓ Un horario de trabajo considerado extenso (de 7 de la mañana a 5 de la tarde cinco días por semana, para un total de 50 horas semanales) que casi no deja tiempo, ya sea para estar con la familia, realizar labores del hogar, continuar estudios o simplemente dedicar un espacio al descanso y/o entretenimiento.
- ✓ Las condiciones laborales que (en caso de estar una sola persona con el grupo) no permite tomar tiempo para alimentarse (desayunar, almorzar, tomar café), generando la necesidad de buscar un reemplazo o en su defecto dejar el grupo solo en caso de que se requiera, por ejemplo, al utilizar el servicio sanitario.
- ✓ La apreciación que se percibe se tiene del personal docente en la municipalidad (de la cual son asalariadas las participantes), pues no se permite a todas las personas adultas en conjunto, participar de alguna reunión y/o celebración especial liderada por la alcaldía siquiera un día al año.
- ✓ El periodo de vacaciones al que se tiene derecho, el cual es muy corto, comparado con el que tienen las docentes que laboran para el Ministerio de Educación Pública (MEP).
- ✓ La falta de presupuesto destinado para la institución, más específicamente para aspectos como infraestructura y recursos pedagógicos adaptados a las edades de los niños y las niñas.
- ✓ La calidad de las interacciones con las familias de los niños y las niñas de la institución, al expresar falta de apoyo general con la dinámica diaria en el Centro, tanto relativo a aspectos pedagógicos (proceso de enseñanza y aprendizaje) como administrativos.

Dentro de las diversas fuentes de investigación como las notas de campo, sobresale uno de los datos encontrados en el diagnóstico institucional que corrobora la situación que se viene describiendo,

Varias docentes de la institución en comunicación personal del 15 de marzo de 2016 señalan como problemáticas a nivel institucional: la existencia de largas jornadas laborales, las necesidades de una división de grupos más equitativa y por niveles, la inexistencia de un reglamento interno y la falta de apoyo de los padres de familia y/o encargados. En cuanto al apoyo municipal: la carencia del mismo en cuanto a normativas con los padres de familia y/o tutores, así como falta de contacto para resolución de las necesidades del centro. Resaltando dentro de dichas necesidades la falta de: material didáctico (educativo), de espacio físico apto para todas las edades y equipamiento de las aulas para realización de actividades recreativas. (apéndice 4, Diagnóstico, Navarro, Moreno y Quesada, 2016)

Acorde con lo relatado se llega al análisis de la existencia de una posible inconsistencia entre las expresiones de las docentes en los talleres pedagógicos con las docentes y estudiantes universitarias y el nivel de conformidad con las condiciones laborales, que quizá podrían tener incidencia en la efectividad del trabajo que se lleva a cabo en la cotidianeidad del Centro, como se describe a continuación (ver figura 24).



Lo anterior puede llegar constituirse en una barrera, aún más si se tienen presentes las palabras de Arnaiz (2009) quien hace hincapié en el énfasis que poseen las instituciones educativas inclusivas en el sentido de comunidad, de pertenencia, el que todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje se sientan aceptados y apoyados.

Aunado a la situación detallada previamente, se hace énfasis en esta parte en circunstancias llevadas a cabo por las participantes del estudio en el transcurso de la dinámica diaria con los niños y las niñas en la institución.

Se registran datos relacionados con la puesta en práctica de actividades no directamente afines a la mediación pedagógica. Entre ellas, acciones relacionadas con un recargo administrativo son realizadas dentro del periodo correspondiente al trabajo directo con las personas menores de edad. Ejemplo de lo anterior son el recibimiento y la realización de llamadas telefónicas, la coordinación con personas ajenas a la institución que llegan a hacer labores de construcción y arreglo de infraestructura, el llenado de documentos varios relativos a las becas estudiantiles. También se observan periodos de tiempo dedicados al uso del teléfono celular, para fines desligados de la parte educativa

Se evidencia en el conjunto de observaciones a las dinámicas diarias del Centro, la presencia de un mayor porcentaje de actividades que se podrían denominar académicas, como las dinámicas manuales (colorear, pegar materiales a alguna fotocopia), por sobre la cantidad de actividades destinadas al reforzamiento de necesidades reales detectadas.

Lo anterior en relación con elementos como la alimentación (uso de utensilios), el aseo (utilización de objetos de higiene personal), el vestido (colocarse los zapatos, amarrarse los cordones). Aspectos en los que se ve involucrado el desarrollo humano integral de la persona menor de edad (a nivel motor, lingüístico, comunicativo verbal y no verbal, emocional).

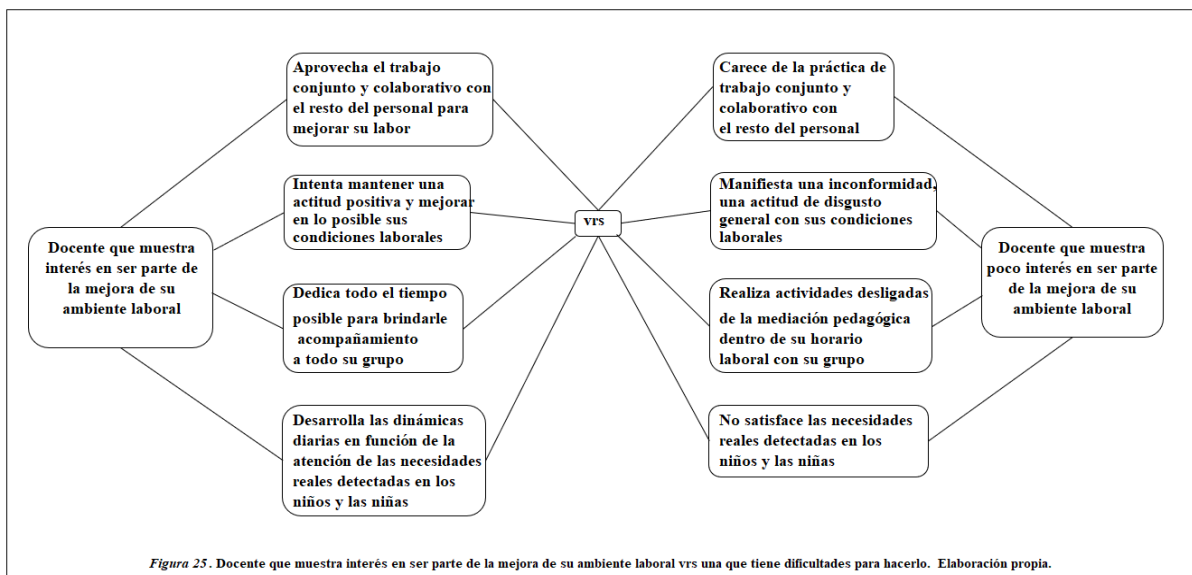
El personal docente expresa, que se le ha solicitado apoyo por parte de las madres, padres o encargados para fomentar la autonomía personal de las personas menores de edad. Situación ante la cual se menciona que la enseñanza de ciertas destrezas es parte del deber que tienen los hogares de los niños y las niñas que asisten a la institución (apéndice 1, observación 8). Dentro de los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes como las crónicas de los talleres y las entrevistas, destaca uno por su relación con el tema de este apartado.

El personal docente de la institución (comunicación personal, 15 de marzo, 2016) señala que en general las relaciones que se presentan entre los niños y las niñas son muy buenas; así mismo señalan que las relaciones entre las docentes son buenas, responsables y cariñosas. No obstante, ellas indican que las relaciones con las familias de los niños y las niñas no son las mejores, puesto que no siempre están dispuestos a colaborar o seguir las recomendaciones que se les brindan. (apéndice 4, Diagnóstico, Navarro, Moreno y Quesada, 2016)

Con base en lo descrito se analiza la posible existencia de una tendencia a la realización de actividades desligadas de la mediación pedagógica propiamente administrativas en el Centro, con el potencial de influenciar un ambiente en el que no haya una total satisfacción de las necesidades reales de los niños y las niñas.

Zabala (2002) trata este tema al mencionar las dificultades para empoderarse de tareas que no se encuentran directamente relacionadas con las dinámicas o funciones en las que fueron formadas inicialmente las profesionales en educación al momento de encontrarse en un ambiente en el que se atiende una población en la niñez temprana (desde los cero meses hasta los cuatro años aproximadamente).

Se muestra seguidamente una figura mediante la cual se expresa la posibilidad de la existencia o carencia de coherencia entre idoneidad laboral y realidad del trabajo en el quehacer docente con los niños y las niñas (ver figura 25).



Acorde con la figura anterior, una docente que muestra interés en ser parte de la mejora de su ambiente laboral, aprovechará el trabajo conjunto y colaborativo con el resto del personal para mejorar su trabajo, o, por el contrario, tener dificultades para desarrollar dichas prácticas.

Desde un ideal desde la mirada de la investigadora, la docente tratará de mantener una buena actitud, intentando proactivamente solucionar las situaciones que se le presenten, al mejorar dentro de lo posible sus condiciones laborales. También dedicará la mayor cantidad de tiempo que pueda para ofrecer el acompañamiento a todas las personas menores de edad de su grupo, a través del desarrollo de dinámicas pensadas en función de la atención de las necesidades reales detectadas en los niños y las niñas de su clase.

Marín (2014) hace referencia al tema al manifestar que las jornadas de trabajo diario y los espacios de interacción con los niños y las niñas en los distintos Centros de la Red de Cuido requieren organizarse en función de los intereses y las necesidades de la población infantil, dando prevalencia al interés superior del niño y la niña.

Mientras que una docente que presenta poco interés en ser parte de la mejora de su ambiente laboral, manifestará inconformidad con sus condiciones laborales y llevará a cabo actividades desligadas de la mediación pedagógica dentro de su horario de trabajo, no satisfaciendo las necesidades reales detectadas previamente y/o solicitadas por los familiares de los niños y las niñas.

Este análisis realizado promueve una serie de preguntas relacionadas con la interacción que tiene la docente con el ambiente laboral en el cual se desenvuelve, la principal de ellas, ¿Cómo fomentar la reflexión docente en relación con la coherencia en su sentir, pensar y hacer a nivel pedagógico?

Finalmente, con la idea de clarificar las diferencias entre la propuesta pedagógica del referente de trabajo desde la diversidad en ambientes inclusivos vrs el desarrollo de situaciones posibles generadoras de barreras en el ambiente de aprendizaje, en relación con las interacciones entre la docente y su ambiente laboral, se muestra el siguiente resumen (ver tabla 8).

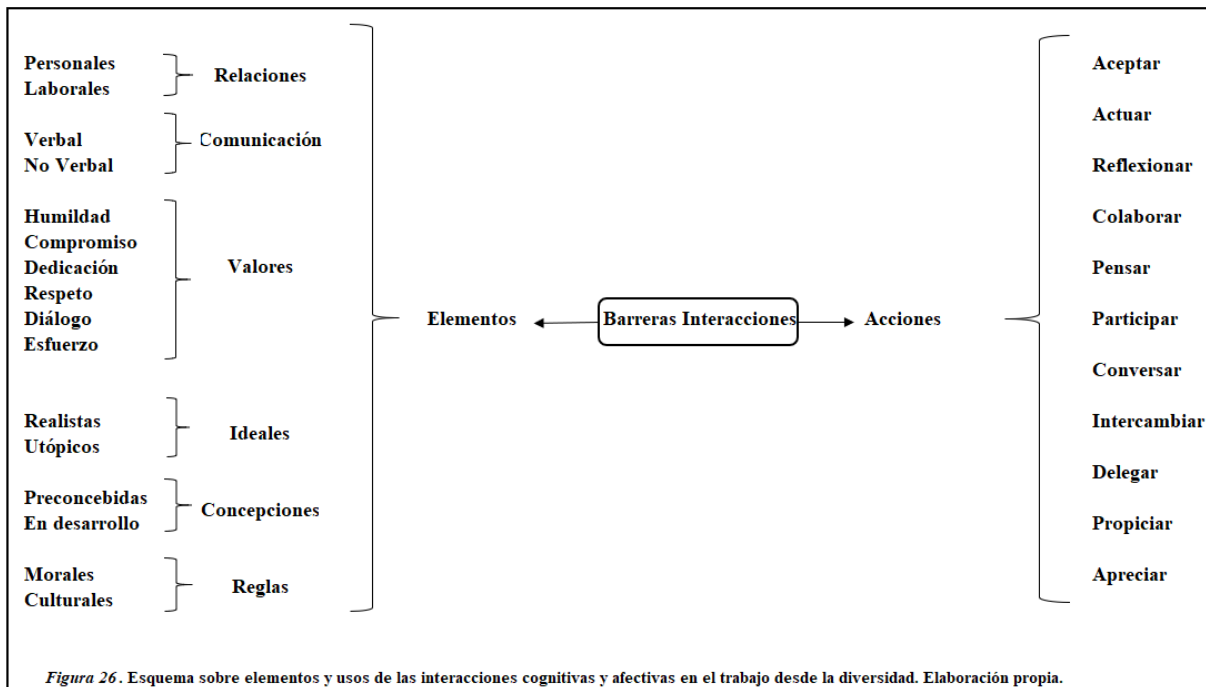
Tabla 8

Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral

Posibilidades de cambio en las interacciones entre la docente y su ambiente laboral		
Aspecto	Docente	Propuesta pedagógica vrs situación posible generadora de barrera
Nivel de interés en la mejora de su ambiente laboral	Muestra interés en la mejora de su ambiente laboral	Mantiene el positivismo, tratando proactivamente de solucionar situaciones y mejorar en lo posible sus condiciones laborales. Trabaja desde la diversidad al aprovechar el trabajo cooperativo con el resto del personal institucional en mejora de su trabajo y dedicar la mayor cantidad de tiempo posible a brindar el acompañamiento pedagógico mediante el desarrollo de dinámicas en función de las necesidades previamente detectadas en la totalidad de la población.
	Muestra poco interés en la mejora de su ambiente laboral	Expresa inconformidad general con sus condiciones de trabajo. Dificultándosele el trabajo desde la diversidad al carecer de la práctica de trabajo colaborativo con el resto del personal y la familia de sus estudiantes; y dedicar espacios para la realización de actividades desligadas de la medicación pedagógica dentro de su tiempo con los niños y las niñas, sin satisfacer las necesidades reales detectadas en los mismos.

Nota: elaboración propia.

Luego de describir la categoría delimitada a las interacciones cognitivas y afectivas, concerniente con el papel docente en relación con el desarrollo de la labor cotidiana. Se muestra un bosquejo que presenta los elementos relacionados con las interacciones; reglas, concepciones, ideales, valores, comunicación y relaciones que se pueden encontrar en un centro como el usado para el trabajo de campo, así como las acciones referidas a las mismas, entre ellas, aceptación, reflexión y colaboración (ver figura 26).



Según el análisis en la figura anterior, se encuentran como parte de los elementos relacionados a las interacciones: las relaciones interpersonales (a nivel personal y laboral), la comunicación (tanto verbal como no verbal), los valores (entre ellos el respeto, la humildad, el diálogo, el compromiso, el esfuerzo y la dedicación), los ideales (sean realistas o utópicos), las concepciones (preconcebidas o en desarrollo) y las reglas (morales y culturales).

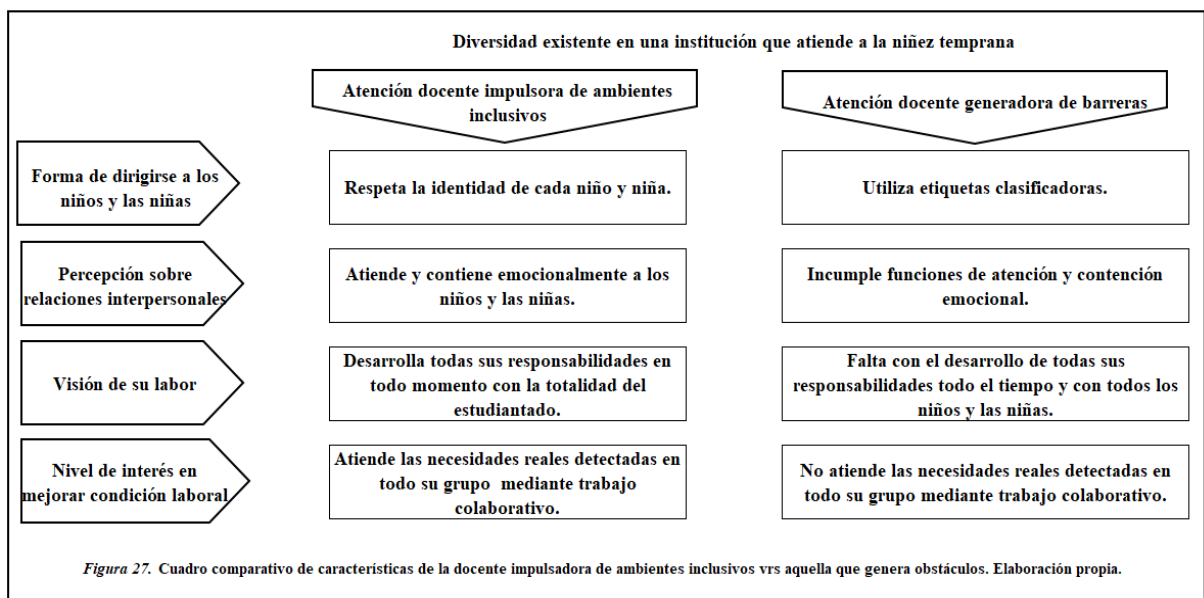
Así lo manifiesta Puigdellívol citado por Castro (2012), el cual efectúa una clasificación de barreras utilizada como base en este estudio como se ha explicado anteriormente, destacando aspectos como las actitudes, las expectativas, los prejuicios, entre otros elementos de los obstáculos referidos a las relaciones interpersonales en una institución educativa.

Se tienen también las acciones, que sobre dichas interacciones se presentan, de manera que, por medio de ellas, se permita o dificulte el trabajo desde la diversidad del Centro. El apreciar y aceptar su labor y la totalidad de las personas que le rodean en su trabajo, mediante el pensar, reflexionar en su práctica pedagógica.

Asimismo, el procurar una participación activa al actuar, colaborar, delegar acertadamente, conversar, intercambiar opiniones y pensamientos; propiciando un ambiente cálido. De tal manera que la forma en la cual se actúa ante dichas interacciones cognitivas y afectivas influirá en el ambiente, fomentando un mayor o menor grado de inclusión.

De Pablo y Trueba (1999) comentan el hecho de que las personas en su niñez temprana perciben y se apropian de su realidad a través de su interacción con la misma, simulando modelos de conducta que le son significativos; condiciones que constituyen el ambiente en el cual se desenvuelve y tiene efecto en su desarrollo personal presente y posterior.

Se muestra a continuación una figura que intenta resumir lo relacionado con las posibilidades de cambio en las interacciones cognitivas y afectivas a través de un cuadro comparativo que presenta; por una parte, una docente que atiende de una forma idónea a su grupo, logrando el impulso de ambiente inclusivos en su centro de trabajo y, por otro lado, una que, al contrario, es generadora de barreras (ver figura 27).



Conforme a la figura precedente, la práctica de las cualidades mencionadas constituye un referente de la docente que trabaja desde la diversidad presente en su lugar de trabajo. A la vez que las carencias, podrían generar dificultades que obstaculicen o impidan el abordaje pedagógico desde la diversidad que estimule a la vez un ambiente más inclusivo.

De manera que, en un de trabajo desde la diversidad que impulse una educación inclusiva, en búsqueda de una ambiente de aprendizaje cálido y seguro que potencie la identidad y tenga presente la particularidad de cada uno de ellos; la docente se dirigiría a todos los niños y las niñas de su clase , de manera respetuosa, percibiendo la necesidad de acompañarles pedagógicamente en las distintas áreas de su desarrollo humano integral, entre ellas, la

emocional; en procura de reconocer y trabajar desde las necesidades reales de su grupo, que promuevan la accesibilidad a los espacios, el mobiliario, los materiales y las dinámicas a través de una participación activa, que promueva el éxito de cada uno de ellos.

Devenir

A modo de cierre se refuerza el hecho de que la sistematización y el análisis de resultados no intenta juzgar la labor de las docentes y asistentes de la institución donde se realizó la investigación. Pues se tiene consciencia de que en cualquier situación obstaculizadora de un ambiente inclusivo, confluyen diversos elementos, tanto humanos relacionados con aptitudes y actitudes, como del entorno, como políticas, culturas, entre otros.

La finalidad es más bien la de mostrar una serie de situaciones que podrían no percibirse como obstáculos y que, sin embargo, abren paso al potencial desarrollo de barreras para el aprendizaje y la participación en el ambiente educativo de las personas menores de edad, dificultando que los mismos gocen de un medio inclusivo que valore y trabaje desde la diversidad propia de un jardín de niños y niñas.

Con mayor impacto en los casos (la mayoría para la Red de cuidado en Costa Rica) en que los niños y las niñas provienen de escenarios desventajosos, con pocas o nulas condiciones que les permitan desarrollarse integralmente como seres humanos.

El Quinto Estado de la Educación (2015) hace referencia a este hecho al señalar la capacidad e importancia que tienen las instituciones educativas públicas de compensar las desigualdades relativas al entorno de origen de las personas menores de edad, es decir, aquellos ambientes más vulnerables y menos estimulantes.

Surge por tanto una pregunta clave, ¿Qué sucede en los casos en los cuales la institución que se supone impacte positivamente el desarrollo de los niños y las niñas no lo hace? Chaves (2004) revela que una intervención de poca o nula calidad en la niñez temprana puede ser riesgosa, al tener consecuencias negativas en el desarrollo presente y futuro de las personas menores de edad.

De aquí la importancia del planteamiento y la ejecución de propuestas más inclusivas y, por tanto, de mayor calidad para la labor cotidiana con los niños y las niñas en un intento por fomentar prácticas más acordes al trabajo desde la diversidad en la Primera Infancia.

Se propone, por tanto, una propuesta de orientaciones pedagógicas, a modo de insumo para el desarrollo personal y profesional de las docentes y asistentes que trabajan con niños y niñas en su Primera Infancia, que redunde en beneficio de dicha población.

Documento inspirado en la serie de preguntas reflejadas a lo largo de este capítulo y de otras tantas que se derivan de ellas en la autorreflexión; así como en sus posibles respuestas ideales desde la mirada de la investigadora.

Se espera que la propuesta permita a las docentes y asistentes la reflexión sobre la mediación pedagógica en ambientes inclusivos en su labor cotidiana, potenciando de esta manera la calidad de la educación que trabaje desde la diversidad, particularidad presente en las poblaciones que se reciben día a día en las instituciones que atienden a la Primera Infancia.

Capítulo V

Educación Inclusiva en el Jardín Infantil

UNA Propuesta de principios y orientaciones pedagógicas para generar un ambiente inclusivo que trabaje desde la diversidad en una institución de cuidado y desarrollo infantil

Miriam Osés Moreno

Índice

Introducción

El cuidado y desarrollo infantil inclusivos

I Parte. Principios para el trabajo desde la diversidad

1. Principio de acceso

2. Principio de participación

3. Principio de acompañamiento

II Parte. Ámbitos durante el desarrollo curricular diario de aplicación para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos

A. Ámbito de las actitudes del personal del centro

B. Ámbito de los espacios

C. Ámbito de los recursos materiales

D. Ámbito de la organización curricular

E. Ámbito de interacciones entre los miembros de la comunidad educativa

III Parte. Dimensiones del ambiente durante el desarrollo curricular diario de aplicación para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos

I. Física

II. Funcional

III. Relacional

IV. Temporal

IV Parte. Cuadro comparativo entre una docente que desarrolla un cuidado y desarrollo infantil inclusivos vrs una que presenta dificultades para hacerlo

V Parte. Consideraciones finales: el ambiente afectivo en el trabajo con el niño y la niña como sujeto de derechos

Glosario

Estimada lectora y estimado lector

Bibliografía

Introducción

...es muy adecuado referirse a los espacios para la atención y educación infantil, como jardines de niños y de niñas. Según esta concepción, un jardín es estéticamente bello; contiene colores, formas y olores; evoca sensaciones; y nos recuerda el milagro de la vida.

Así como las especies que habitan en el jardín y como cada una de las flores son diferentes, también, lo son los infantes.

Un jardín de infantes es un ejemplo de diversidad y de vida.

Castillo y Castillo (2016)

Diversidad de formas, colores, olores, sensaciones, relacionando lo valioso de la variedad y la diferencia presente en cualquier institución que atiende niños y niñas, sobrada razón por la que han sido llamadas comúnmente jardines de niños y niñas; a ello hacen referencia las autoras, reflexión que se retoma a manera de inspiración e inicio del tema a desarrollar.

Este documento tiene como finalidad la presentación de una serie de principios y orientaciones que motiven a las docentes y asistentes que trabajan en las distintas instituciones de cuidado, educación y atención al desarrollo infantil, a ser parte activa del trabajo desde la diversidad de todos los niños y las niñas que conforman la población que su centro recibe día a día.

Promoviendo la generación de ambientes inclusivos en donde todas las personas menores de edad gocen del aprender juntos, disfrutando las mismas oportunidades de desarrollo integral que les permita acceder a un mejor presente y futuro, independientemente de sus condiciones a nivel personal, social y/o cultural.

Para ello se hace necesario empezar identificando las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el centro en el cual se labora, con el firme objetivo de poner en práctica las medidas que se consideren necesarias para superarlas. Se insta a cada lectora a reflexionar sobre su práctica pedagógica, reconociendo aquellas posibilidades de cambio, para probar las sugerencias adaptables a su situación en calidad de docente, esperando que sean de

gran ayuda para maximizar una labor cotidiana por medio de la cual todos los participantes gocen de los beneficios de un ambiente inclusivo que promueve el trabajo desde la diversidad.

Se han confeccionado espacios para reflexión sobre su propia práctica docente, conceptualizaciones o definiciones consideradas clave, así como segmentos con consejos prácticos para facilitar la aplicación de lo leído en el quehacer diario.

Se comienza por un breve preámbulo en el cual se destaca el significado de un cuidado y desarrollo infantil vistos desde el trabajo desde la diversidad en un ambiente inclusivo, para posteriormente pasar a los siguientes segmentos de reflexión y sugerencias prácticas.

El cuidado y desarrollo infantil inclusivos

De acuerdo con la División de Primera Infancia (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) (s. f). El cuidado y desarrollo infantil inclusivos significan estar en constante búsqueda, en procura de las mejores prácticas pedagógicas para los niños y las niñas en la Primera Infancia.

La inclusión no altera una programación, sino que el establecimiento de un ambiente inclusivo para la Primera Infancia quiere decir que todos los niños y las niñas que forman parte de la institución, indistintamente de su conjunto único de habilidades y necesidades, están en la capacidad de asistir al mismo programa de cuidado y desarrollo infantil.

De manera que se hace necesario reconocer y aceptar que cada niño y niña posee un conjunto único de características e independientemente de cada una de ellas, tiene el derecho a ser aceptado por la persona adulta a cargo, la cual de forma intencional le motive a sentirse parte del grupo, participando activamente de las diversas dinámicas que se desarrollan, con acceso pleno y el acompañamiento en caso necesario.

Y precisamente, el acceso, la participación y el acompañamiento constituyen los principios para desarrollar el trabajo desde la diversidad en los espacios de atención a los niños y las niñas. Los cuales componen el siguiente segmento.

I Parte. Principios para el trabajo desde la diversidad

Objetivo: Orientar la reflexión y práctica diaria en el centro infantil de los principios de acceso, participación y acompañamiento conceptualizados por La División de Primera Infancia (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) (2009) para el logro del cuidado y desarrollo infantil inclusivos.

Metodología: Se presentan a continuación las tres definiciones principales de los principios para el trabajo desde la diversidad, mezcladas con espacios para reflexión y aplicación de los mismos; dirigidos a las docentes y asistentes de aquellas instituciones que laboran con niños y niñas en su Primera Infancia.



1. Principio de acceso:



A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, observe su entorno de trabajo y responda a ellas:

- ❖ ¿Pueden todos los niños y las niñas alcanzar los materiales que necesitan o requieren de la ayuda de un adulto para acceder a ellos?
- ❖ ¿El mobiliario está acorde a la cantidad de niños y niñas y a las actividades que con ellos se realizan, o más bien sobran o faltan muebles para el desarrollo de las dinámicas?
- ❖ ¿Todas las personas pueden desplazarse libremente por toda el área independientemente de su condición, o existen obstáculos que dificultan la movilidad y el desplazamiento de una o varias personas?
- ❖ ¿La disposición del mobiliario y los objetos ayuda a que el lugar sea seguro, o es probable que algún niño o niña pueda sufrir algún accidente?

Adicionalmente, anote en dos listas:

1. Todas las posibilidades para que los niños y las niñas accedan a los lugares y objetos del centro infantil.

2. Todos los probables obstáculos para que los niños y las niñas accedan a todas las áreas del centro infantil.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ Acceso: que todos los niños y las niñas del centro tengan a su disposición la mayor cantidad posible de oportunidades para aprender, por una parte, eliminando las barreras físicas que dificulten el entrar en contacto con las personas, el espacio, la infraestructura, los materiales, o bien orientando diversas maneras de promoción del aprendizaje y el desarrollo de la persona menor de edad. (DEC y NAYEC, 2009)



C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

Para que al ambiente sea accesible a todos los niños y las niñas tome en cuenta que:

- ❖ La distribución del mobiliario y los objetos se realice de acuerdo con la estatura, el peso y las capacidades de movilidad y desplazamiento de todos los niños y las niñas.
- ❖ La distribución de los muebles y los objetos permita en todo momento que todas las personas caminen libremente por todo el lugar.
- ❖ La cantidad del mobiliario alcance para que la totalidad de niños y niñas disfruten de las actividades diarias.
- ❖ El tipo de muebles sea acorde con las características de la edad y ayude a solventar las necesidades de todos los niños y las niñas.
- ❖ Se cuente con todos los dispositivos y las medidas posibles de seguridad y prevención de accidentes para las personas menores de edad.



2. Principio de participación:



A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, observe la dinámica de los niños y las niñas y responda a ellas:

- ❖ ¿Todos los niños y las niñas forman parte de la totalidad de las dinámicas diarias o algunos quedan fuera de una o varias de ellas? Si es así ¿Cuáles son los motivos de que no se involucren?
- ❖ ¿Hay niños y niñas que se encuentran presentes en las dinámicas, pero no participan activamente de ellas? Si es así ¿Cuáles son los motivos de que no formen parte activa?
- ❖ ¿Qué tipos de participación logra observar en los niños y las niñas (escucha con atención, sigue instrucciones, muestra interés en la temática, se esfuerza, entre otros)?

Anote en dos listas:


1. Todos los elementos con que cuenta para motivar y ayudar a los niños y las niñas a formar parte activa de las dinámicas.
2. Todas las dificultades que se presentan para que los niños y las niñas no deseen participar o se integren, pero no de una manera activa a las dinámicas.
3. Todas las posibilidades de participación y, por ende, de desarrollo, de los niños y las niñas.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ **Participación:** involucramiento consciente, voluntario, completo y activo del niño y la niña en el juego y las dinámicas cotidianas con sus iguales, en su proceso de enseñanza y aprendizaje; el/la cual brinda de su parte el entusiasmo y el esfuerzo requeridos, y recibe la aceptación y el respeto a sus características propias de parte de sus compañeras,

compañeros y personas adultas a cargo, quienes realizan los ajustes o modificaciones de ser necesario. (DEC y NAYEC, 2009)


	<p>C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.</p>
---	---

Para promover la participación de todos los niños y las niñas ponga a prueba el:

- ❖ Tomar en cuenta las opiniones de todos los niños y las niñas en la elección y preparación de las diversas actividades.
- ❖ Tratar de que todos los niños y las niñas comprendan lo que se va a hacer y tengan expectativas de sus posibles logros al participar en las dinámicas.
- ❖ Enfocarse en la cooperación y superación personal más que en la competencia.
- ❖ Tener presente el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales que todos los niños y las niñas necesitan para ser integrantes activos en las actividades.
- ❖ Valorar la variedad de formas de participación (por ejemplo, la observación, la escucha y la manipulación), reconociendo la diversidad de niños y niñas.



3. Principio de acompañamiento:

	<p>A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, piense acerca de su desarrollo profesional docente y su manera de afrontar las situaciones diarias en la profesión y responda a ellas:</p>
---	---

- ❖ ¿Tiene a su alcance opciones para su desarrollo profesional? Si es así ¿Cuáles?
- ❖ ¿Cómo enfrenta los nuevos desafíos que se le presentan en su quehacer docente?
- ❖ ¿Tiene alguna experiencia de trabajo cooperativo con alguna compañera de trabajo o alguna persona externa a la institución? Si es así ¿Cómo fue esa experiencia?

- ❖ ¿Tiene alguna experiencia de colaboración docente en su trabajo, por ejemplo, en reuniones y/o actividades realizadas por la dirección en el centro donde labora?

Anote en dos listas:

1. Todo lo que tiene a su favor para desarrollarse como profesional y enfrentar de la mejor manera los retos diarios como docente.
2. Todo aquello que considera un obstáculo para su desarrollo profesional y su forma de afrontar los desafíos diarios como docente.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ Acompañamiento: acceso a estrategias para la formación continua de profesionales de la educación en ejercicio, de modo que puedan gozar de soporte a nivel pedagógico en el desarrollo de su labor, con el objetivo de mejorar su práctica docente al contar con la participación activa de las actoras y actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo son las propias docentes. Esto a través de acciones conjuntas con base en la comunicación, la cooperación y el apoyo mutuo de los distintos miembros de la comunidad educativa; profesionales en distintas especialidades, familiares y personas de influencia positiva en la comunidad (DEC y NAYEC, 2009).



C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

Para que pueda desarrollarse como profesional y enfrentar de la mejor manera los retos diarios como docente recuerde:

- ❖ Reconocer lo valioso que es en su quehacer diario como docente el conocimiento que tiene sobre todos y cada uno de sus niños y niñas.

- ❖ Desarrollar una actitud de colaboración, brindando mediante el diálogo todo el saber y las ideas que tienes y recibiendo humildemente los consejos de los demás, recordando que eres la profesional a cargo del grupo en general y de cada niño y niña en particular.
- ❖ Proponerse estar en constante renovación tanto personal como profesionalmente, todavía queda mucho por aprender.
- ❖ Meditar acerca de la resolución alternativa de retos que se presentan en la convivencia con el resto de integrantes en su ambiente laboral.

Dichos principios se pueden desarrollar desde distintos espacios relativos a la práctica pedagógica diaria en cualquier institución en la cual se labora con los niños y las niñas.

A continuación, se presentan una serie de sugerencias que le permiten profundizar en el tema:

Sitios web para conocer más:

-Página del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva de Costa Rica:

<http://www.cenarec.go.cr/index.php/es/>

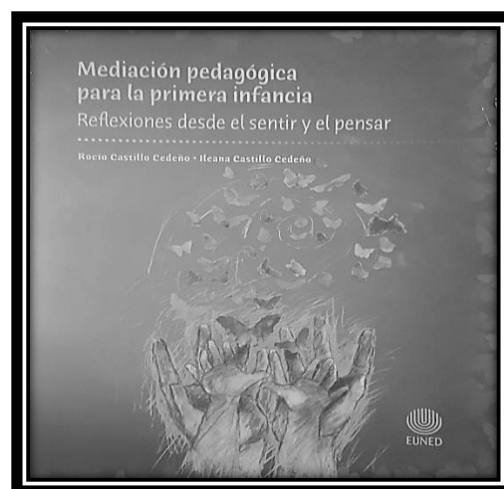
-Programa de Mejoramiento profesional docente de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica:

<https://www.uned.ac.cr/extension/programa-desarrollo-educativo/programa-de-mejoramiento-profesional-docente>

Sugerencia de lectura:

-Mediación pedagógica para la primera infancia: Reflexiones desde el sentir y el pensar.
(Referencia en la bibliografía)

Capítulos relacionados con la temática: I y III



II Parte. Ámbitos durante el desarrollo curricular diario de aplicación para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos

Objetivo: Orientar la reflexión y práctica diaria en el centro infantil de los ámbitos de aplicación durante el desarrollo curricular diario propuestos por Aragall (2010) para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos.

Metodología: Se presentan a continuación las conceptualizaciones principales de los ámbitos de aplicación durante el desarrollo curricular diario para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos; mezcladas con espacios para reflexión y aplicación de los mismos; dirigidos a las docentes y asistentes de aquellas instituciones que laboran con niños y niñas en su Primera Infancia.

...si hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades, un centro accesible debe contemplar las necesidades –comunes y específicas-derivadas de la diversidad.

Aragall (2010)

Y es que Aragall (2010) hace referencia a la accesibilidad en los centros educativos, ámbitos que se pueden hacer extensivos a los centros de cuidado y desarrollo infantil e incluirse también en ellos el aspecto relacionado con el goce de la participación plena de todos los niños y las niñas que asisten a dichas instituciones.

A continuación, se presentan las principales definiciones de los ámbitos establecidos por dicho autor, como lo son: las actitudes del personal del centro, los espacios, los recursos materiales, la organización curricular y las interacciones de los miembros de la comunidad educativa; intercalados con espacios para la reflexión y consejos o sugerencias para la puesta en práctica en el quehacer diario como docentes.



A. **Ámbito de las actitudes del personal del centro:**



A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, piense acerca de su actitud con respecto al trabajo con los niños y las niñas del centro infantil, responda a ellas:

- ❖ ¿Considera la diversidad en los niños y las niñas del centro como riqueza? Si es así, brinde algunos ejemplos.
- ❖ ¿Cuáles son sus expectativas en relación con los logros que pueden alcanzar los niños y las niñas de su grupo?
- ❖ ¿Qué significa para usted que todos los niños y las niñas participen en igualdad de condiciones?

Anote en dos listas:

1. Todas las actitudes, comportamientos, iniciativas, habilidades del personal del centro que potencien la participación de todos los niños y las niñas en igualdad de condiciones.
2. Todos aquellos posibles obstáculos y posibilidades de cambio del personal del centro para fortalecer que todos los niños y las niñas participen en igualdad de condiciones.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ Actitudes: realizar los cambios en las acciones y comportamientos del personal del centro, al integrar la práctica de valores relacionados al trabajo desde la diversidad y la igualdad de oportunidades, de modo que se lleven a cabo las modificaciones o adaptaciones en métodos y dinámicas en el trabajo con la finalidad de que todos los niños y las niñas puedan sentirse parte importante del grupo, participando en igualdad de condiciones. (Aragall, 2010)



C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

Para integrar en su práctica diaria valores referentes al trabajo desde la diversidad intente:

- ❖ Reconocer la diversidad existente en los niños y las niñas, y el potencial desarrollo personal y profesional que se puede obtener de la riqueza de compartir experiencias de enseñanza y aprendizaje con todos ellos.
- ❖ Recordar que todos los niños y las niñas tienen los mismos derechos y deberes, como el de una educación de calidad desde la Primera Infancia.
- ❖ Conservar expectativas positivas y realistas con respecto a los logros de todos y cada uno de los niños y las niñas.



B. Ámbito de los espacios:



A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, piense acerca del uso del espacio con respecto al trabajo con los niños y las niñas del centro infantil responda a ellas:

- ❖ ¿Los niños y las niñas pueden moverse de forma independiente por todos los espacios, socializando, descubriendo, explorando...?
- ❖ ¿Los espacios permiten que los niños y las niñas desarrollen hábitos de higiene y alimentación?
- ❖ ¿Los espacios responden a las necesidades de todos los niños y las niñas de sentirse cómodos y seguros?

Anote en dos listas:

1. Todos los elementos positivos con que cuentan los espacios del centro infantil a favor de la atención de la totalidad de la población infantil.
2. Todos aquellos posibles obstáculos en los espacios del centro infantil en contra de la atención de la totalidad de la población infantil.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

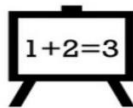
- ❖ Espacios: en cuanto a infraestructura, a través de conocimientos sobre leyes y arquitectura básicos sobre cómo debe ser esta, para realizar informes detallados a las instancias correspondientes en busca de las ayudas necesarias. También al tener presente variedad de elementos como: los accesos (entradas y salidas), la señalización, la ventilación, la higiene, la iluminación, la acústica, la comodidad, así como la ubicación, las dimensiones (medidas), la altura y el tipo de material del mobiliario. Todo ello libre de obstáculos y con las modificaciones necesarias para la seguridad de todos, que permita a la vez interacciones sociales y tipos de trabajo (individual y grupal) de calidad. (Aragall, 2010)



C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

Para un mejor aprovechamiento de los espacios en beneficio de todos los niños y las niñas pruebe:

- ❖ Identificar y condensar en un escrito, en conjunto con el resto del personal docente, las posibilidades de cambio del centro en cuanto a infraestructura, mobiliario y recursos varios (iluminación, sonido, señales, entre otros); con el fin de estar preparados cuando se presente la oportunidad de solicitar ayudas de algún agente a nivel interno o externo a la institución.
- ❖ Mantener los espacios libres de obstáculos de modo que todas las personas, en especial los niños y las niñas, puedan transitar libremente por todas las áreas del centro.
- ❖ Solicitar asesoramiento gratuito y profesional que brindan distintas instituciones de la comunidad (bomberos y cruz roja, por ejemplo); para que los espacios sean seguros para todos los miembros del centro infantil.



C. Ámbito de recursos materiales:



A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, piense sobre el uso que se les brinda a los recursos materiales con respecto a la atención de los niños y las niñas del centro infantil y responda a ellas:

- ❖ ¿Todos los niños y las niñas pueden acceder a la totalidad de los recursos y manipularlos de forma segura?
- ❖ ¿Conoce las habilidades que los niños y las niñas desarrollan durante el uso de los recursos mientras se divierten? Si es así, mencione algunos ejemplos.
- ❖ ¿Todos los niños y las niñas pueden desarrollar distintas habilidades mediante el uso de los recursos sin distinción de sus capacidades personales?
- ❖ ¿Están aprendiendo los niños y las niñas sobre la diversidad de culturas (costumbres, objetos típicos de diferentes lugares) y de materiales adaptados a las condiciones de discapacidad (sistema Braille, Lenguaje de señas, pictogramas, ¿entre otros)? Y si es así ¿Lo hacen desde su contexto, sus realidades y la valoración positiva de estas?

Anote en dos listas:

1. Todos los aspectos positivos relativos a los recursos y su uso para el máximo aprovechamiento por parte de la totalidad de la población infantil.
2. Todos los posibles recursos que tengan la capacidad de aportar las familias de los niños y las niñas desde sus realidades.
3. Todos los posibles obstáculos relacionados con los recursos y su uso que dificulten el mayor aprovechamiento por parte de todos los niños y las niñas.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ Recursos materiales: que contemplen la diversidad de características de la población infantil, de modo que todos los niños y las niñas puedan disfrutar de ellos (acceder a ellos, manipularlos y usarlos de forma segura), mediante el uso convencional de los mismos o en su defecto, a través de las adaptaciones que en el momento y lugar se puedan hacer a estos.

Al responder a las necesidades reales y expectativas de desarrollo sin distingo de capacidades personales (a nivel cognitivo, motor, visual, auditivo, socioemocional). Sin dejar de lado el elemento lúdico, teniendo presente la intención pedagógica que involucra su uso. Incluyendo elementos para que los niños y las niñas interactúen desde la diversidad a nivel cultural y funcional (adaptaciones a capacidades diversas) (Aragall, 2010).



C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

Para un mejor aprovechamiento de los recursos materiales en beneficio de todos los niños y las niñas puede:

- ❖ Desarrollar espacios de diálogo con los niños y las niñas, escuchándolos y retroalimentándoles según las necesidades de comunicación que vaya identificando.
- ❖ Utilizar diferentes objetos (calendarios, ropa, monedas, así como materiales con diferentes texturas, entre otros) para que los niños y las niñas se vayan familiarizando con la diversidad cultural y funcional de los materiales.
- ❖ Aprovechar los recursos tecnológicos (radio, televisión, etc) y digitales (celular, tableta entre otros) a su alcance para desarrollar habilidades en los niños y las niñas, de acuerdo a sus necesidades previamente identificadas.
- ❖ Agrupar áreas de juego y juguetes de modo que atiendan a las posibilidades y predilecciones de cada niño y niña: socialización, cognición, psicomotricidad, entre otras.



D. **Ámbito de organización curricular:**



A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, piense acerca de la organización curricular para la atención de los niños y las niñas del centro infantil y responda a ellas:

- ❖ ¿Cuáles son las metas y objetivos con los niños y las niñas, desde la misión y visión del centro infantil y desde su labor como docente?
- ❖ ¿Con base en qué aspectos planifica las actividades diarias con los niños y las niñas?
- ❖ ¿Cómo, cuándo y para qué evalúa a los niños y las niñas?

Anote en dos listas:

1. Todos los elementos positivos para preparar, llevar a cabo y evaluar la labor diaria con los niños y las niñas.
2. Todos aquellos aspectos que considera dificultan la preparación, implementación y evaluación de la labor cotidiana con los niños y las niñas.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ Organización curricular: la apertura y la flexibilidad en cuanto organización y reorganización de los procesos metodológicos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, uso y aprovechamiento de recursos (lenguaje, tiempo, entre otros), al proveer la posibilidad de realizar adaptaciones personalizadas en caso necesario, con base en valoraciones iniciales de las características e intereses de los niños y las niñas, para detectar necesidades reales (del entorno y a nivel individual) e implementar objetivos y planificar tareas.

Con una evaluación permanente en busca, no solamente de la revisión de avances adquiridos por los niños y las niñas; sino también del proceso educativo en sí en aras de realizar las modificaciones pertinentes. (Aragall, 2010)



C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

Para una más efectiva organización curricular en provecho de todos los niños y las niñas, puede:

- ❖ Considerar la importancia de tomar en cuenta, con respecto a todos y cada uno de los niños y niñas: los conocimientos que ya poseen al entrar al centro, lo que les gusta y los motiva a participar y trabajar, sus formas más fuertes de aprender (viendo, escuchando, haciendo)
- Así como las características generales del grupo edad y de cada uno en particular (habilidades que están desarrollando y necesidades fisiológicas, socioemocionales, cognitivas, lingüísticas y motoras reales de la etapa en la que se encuentran).
- ❖ Reflexionar sobre la evaluación como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje al conocer mejor los niños y las niñas y examinar las fortalezas y posibilidades de cambio en su labor docente.
 - ❖ Valorar el aprendizaje como camino y oportunidad de superación personal para desarrollar elementos esenciales del desarrollo infantil (el descubrimiento y la aceptación propia, entre otros) y valores como la perseverancia y el esfuerzo.



E. Interacciones entre los miembros de la comunidad:



A. Reflexiono: a continuación, tiene una serie de preguntas, piense sobre las relaciones interpersonales entre los miembros del centro infantil y responda a ellas:

- ❖ ¿Cómo describiría el ambiente y las interacciones que se viven con las familias y el resto del personal docente diariamente en el centro: ¿agradable, desagradable, frío, acogedor, inspirador, desmotivante, entre otros?

- ❖ ¿Cómo piensa que son el ambiente y las interacciones para los niños y las niñas del centro: ¿cálidas, tensas, seguras, violentas, armónicas, atractivas, desagradables, motivadoras, entre otros?
- ❖ ¿Cómo se eligen y usan métodos o estrategias para el manejo de los comportamientos de los niños y las niñas?
- ❖ ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mis interacciones con las personas que me rodean en mi ambiente laboral?

Anote en dos listas:

1. Todos los aspectos positivos a favor del desarrollo de interacciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa incluyendo los niños y las niñas.
2. Todos aquellos posibles obstáculos que dificultan el desarrollo de relaciones de armonía entre la totalidad de los participantes de la comunidad educativa, inclusive los niños y las niñas.



B. Me informo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ Interacciones entre los miembros de la comunidad educativa: que todos los miembros de la comunidad educativa tengan a la mano la información sobre el funcionar del centro (visión, objetivos, reglamentos, agendas, entre otros) tanto meramente académicas como extracurriculares.

Esto mediante la promoción de una comunicación clara y funcional, con un diseño y forma de transmisión que tome en cuenta la diversidad de la población (niños y niñas, familia y comunidad), fomentando la cooperación y participación activa de todos los involucrados; a través de espacios de convivencia, en igualdad de condiciones, en medio de un clima de diálogo y respeto. (Aragall, 2010)



C. Lo aplico: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

Para una más efectiva organización curricular en provecho de todos los niños y las niñas, puede:

- ❖ Practicar valores con los niños y las niñas en cada oportunidad de interacción que tenga con ellos.
- ❖ Integrar a los familiares de los niños y las niñas del centro en la preparación y puesta en práctica de actividades en la dinámica diaria del centro y ocasiones especiales.
- ❖ Buscar estrategias que fortalezcan la unión de grupo y la convivencia en armonía, recomendados por profesionales en Primera Infancia.

A continuación, se presentan una serie de sugerencias que le permiten profundizar en el tema:

Sitios web para conocer más:

-Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica:

<http://www.mep.go.cr/educatico/guia-pedagogica>

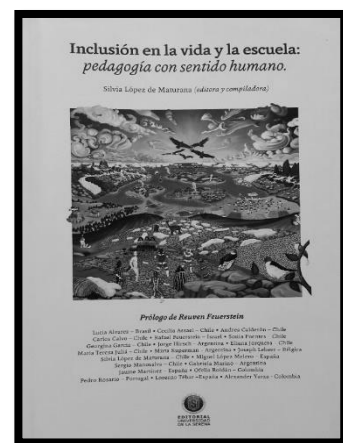
-Política para la Primera Infancia 2015-2020 del Patronato Nacional de la Infancia de Costa Rica:

<http://www.pani.go.cr/publicaciones/documentos/politicas/833-politica-para-la-primera-infancia-2015-2020-1>

Sugerencia de lectura:

-Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano. (Referencia en las Referencias bibliográficas)

Capítulos relacionados con la temática: 5, 6, 9, 14 y 19



III Parte. Dimensiones del ambiente durante el desarrollo curricular diario de aplicación para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos

Objetivo: Orientar la práctica diaria en el centro infantil de los principios para el trabajo desde la diversidad y los ámbitos de aplicación durante el desarrollo curricular diario según cada una de las dimensiones del ambiente educativo según Zabalza (citado por Castillo y Castillo, 2016) para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos.

Metodología: se presentan seguidamente los conceptos básicos de las dimensiones del ambiente educativo para el cuidado y desarrollo infantil inclusivos, seguidos de espacios para la aplicación efectiva de los mismos; dirigidos a las docentes y asistentes de aquellas instituciones que atienden a niños y niñas en su Primera Infancia.

El ambiente es un maestro, una estrategia e instrumento vivo; cambiante y dinámico que influye significativamente en todos aquellos que lo ocupan, interviniendo sutil y activamente en vidas de niños, niñas y docentes: estimulando, hablando, sugiriendo posibilidades de participación, experimentación, creación y desarrollo.

Correa y Estrella (2011)

Así como el ambiente puede ser considerado como un maestro por sí mismo, él/ la docente tiene la capacidad de influir en él, al generar ambientes de aprendizaje que trabajen desde la diversidad desde una visión inclusiva.

Crear un ambiente o espacio propicio donde se asegure un buen aprendizaje y una agradable estadía del estudiante depende muchas veces de la actitud, el esfuerzo y el compromiso con que asumimos los docentes esta importante e incomparable labor.

Duarte (2009)

Es importante reconocer tan valiosa labor que tiene en sus manos cada docente, como lo es la creación, la generación de ambientes que promuevan el cuidado y el desarrollo integral de todos los integrantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde las diversas dimensiones del ambiente educativo.

Y es precisamente en las dimensiones del ambiente educativo que se pueden fortalecer los principios para el trabajo desde la diversidad y los ámbitos de aplicación durante el desarrollo curricular diario. Esto de acuerdo la clasificación de Zabalza (citado por Castillo y Castillo, 2016), que consiste en cuatro a saber: física, funcional, relacional y temporal.

Se presentan a continuación breves explicaciones de los conceptos relacionados con cada una de las dimensiones del ambiente educativo, juntamente con una serie de sugerencias que pueden ser de utilidad para el trabajo desde la diversidad existente en los niños y niñas que frecuentan los centros de cuidado.





I. Dimensión física:



Leo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ La dimensión física: se refiere al espacio físico, es decir, el salón de clases y sus espacios adjuntos, la institución (su estructura), así como los objetos (muebles, materiales didácticos, decoración) y la forma en la que se encuentren organizados. (Zabalza, 1996)



Experimento: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

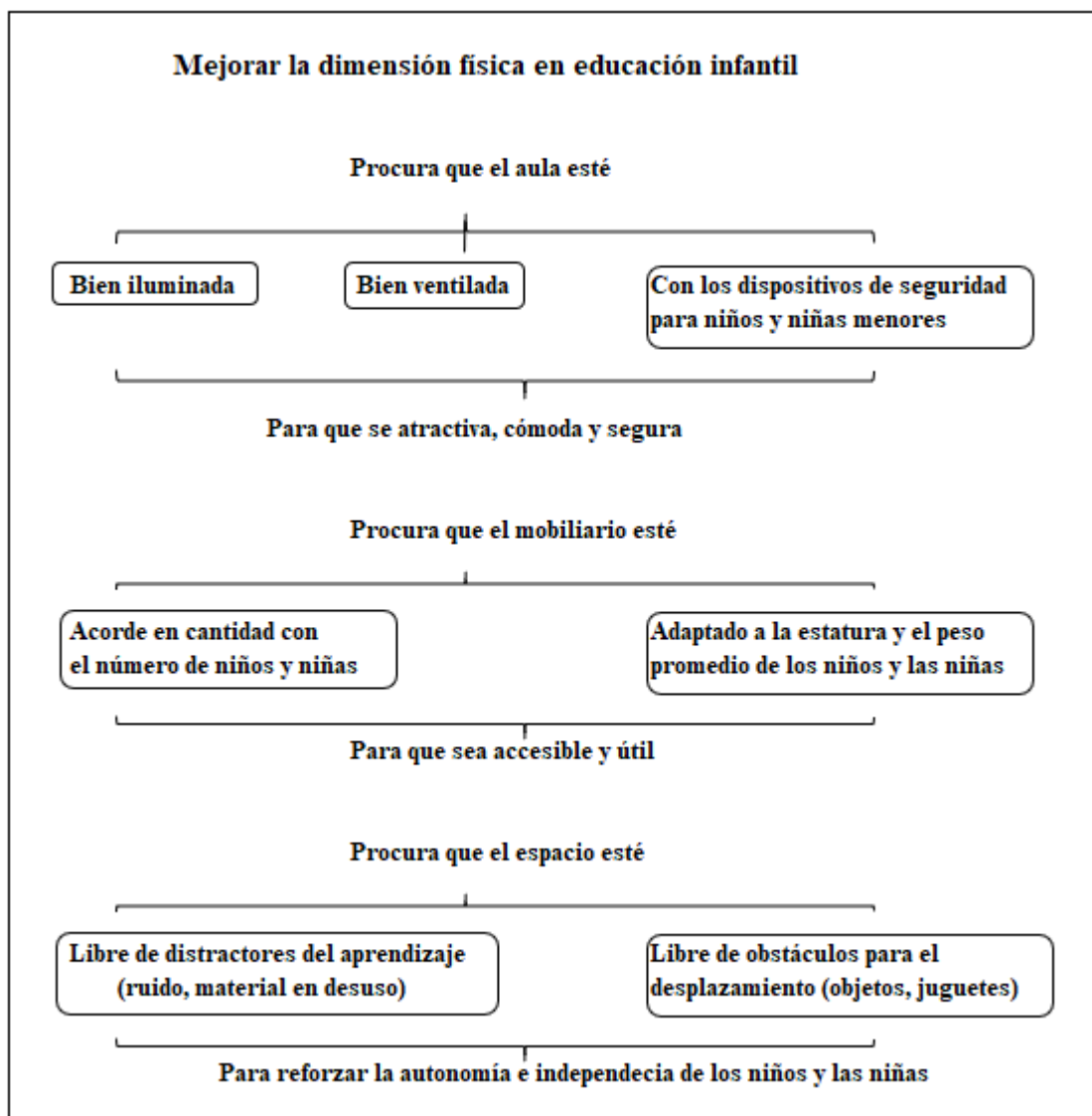
En la dimensión física una docente inclusiva:

- ❖ Procura espacios accesibles a todos los niños y las niñas del centro.
- ❖ Gestiona espacios seguros para todos los niños y las niñas del centro.
- ❖ Intenta crear espacios que promuevan la participación activa de todos los niños y las niñas del centro.
- ❖ Tiene presente:
 - La estética y la limpieza.
 - La seguridad y la comodidad.
 - La libertad y el bienestar.
 - La accesibilidad y la participación.
 - El desarrollo y el aprendizaje.





Valoro: se le presentan a continuación algunos consejos prácticos para el desarrollo del ambiente físico, léalos y experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.





II. Dimensión funcional:

	<p>Leo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.</p>
--	---

- ❖ La dimensión funcional: está constituida por tres aspectos, el modo en el que se usan los espacios y materiales en el salón de clases, ya sea de forma independiente de parte del niño o la niña o con la intervención docente. La polivalencia referente a la variedad de funciones que se le adjudican a un mismo espacio físico (una alfombra se puede usar primero en el popularmente llamado círculo como lugar para encontrarse y comunicarse; y más tarde ser un rincón para construir, por ejemplo). Y el tipo de dinámicas (artísticas, musicales, literarias, entre otras) que se realicen en dicho espacio físico (Zabalza, 1996).

	<p>Experimento: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos</p>
--	---

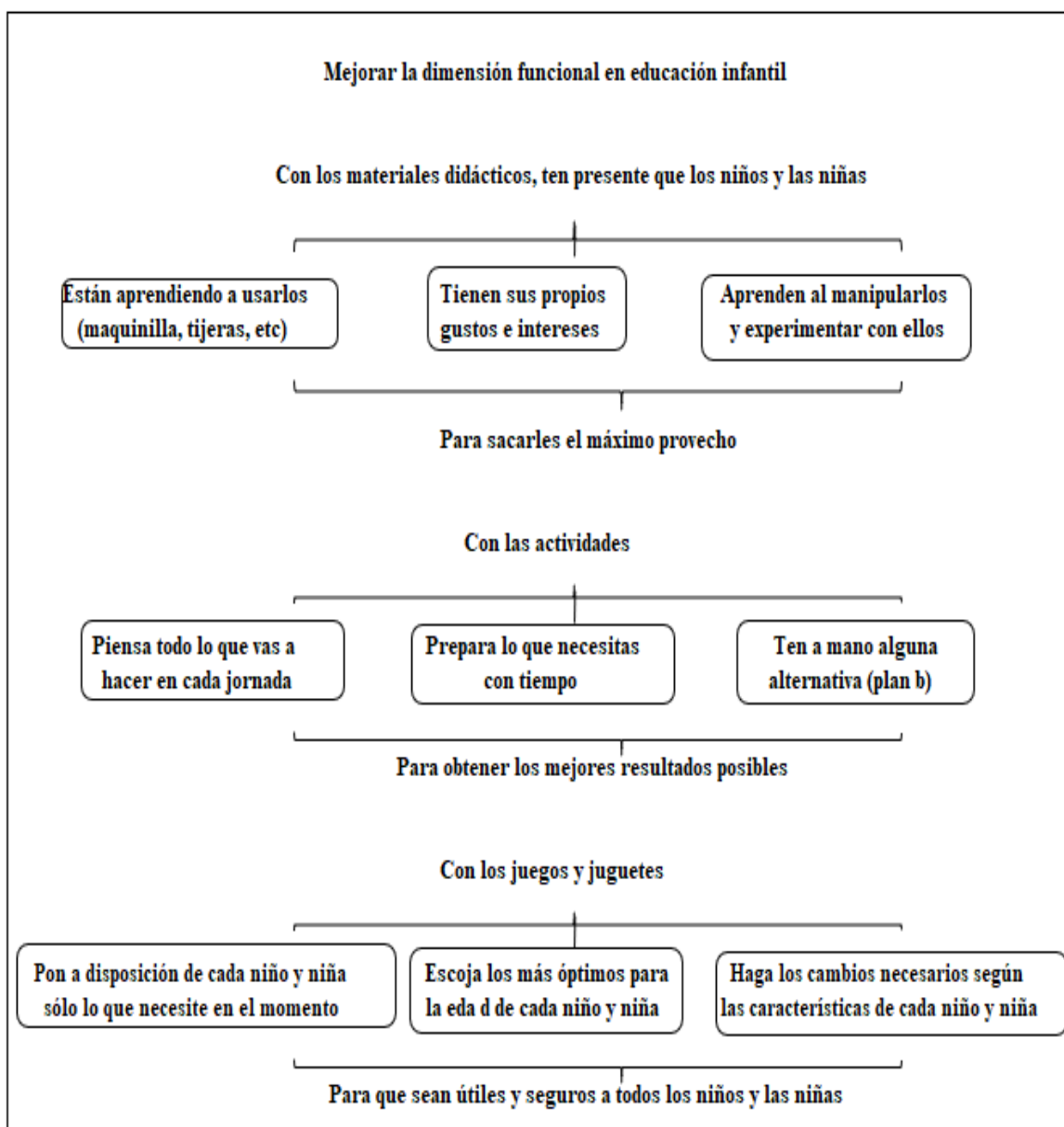
En la dimensión funcional una docente inclusiva:

- ❖ Organiza su labor en función del niño y la niña: reforzando su sentido de pertenencia, identidad y satisfaciendo sus necesidades reales.
- ❖ Evalúa en función del proceso, valorando con prudente constancia, tanto los avances de los niños y las niñas, como su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ Tiene presente:
 - La planificación y preparación.
 - La flexibilidad y la adaptación.
 - Las formas de agrupación.
 - Las múltiples formas de uso de los espacios y recursos.





Valoro: se le presentan a continuación algunos consejos prácticos para el desarrollo del ambiente funcional, léalos y experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.





III. Dimensión relacional:



Leo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ La dimensión relacional: es concerniente a las interacciones, relaciones congruentes con las diferentes formas de acceder a los espacios, las reglas y el modo de establecerlas, los variados agrupamientos en la puesta en práctica de las dinámicas y la participación del docente en los espacios y actividades (Zabalza, 1996).



Experimento: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

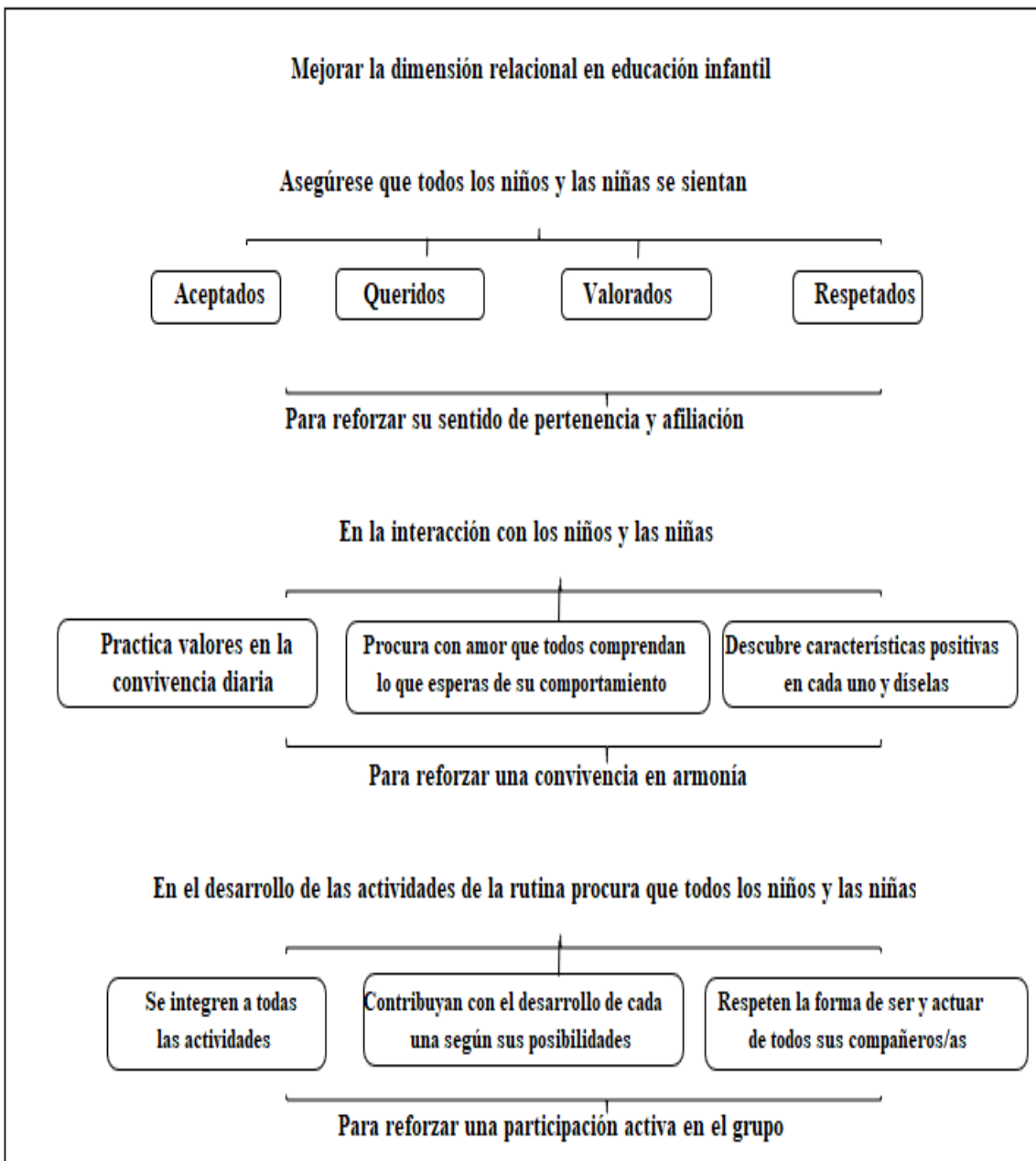
En la dimensión relacional una docente inclusiva:

- ❖ Procura un clima agradable y atractivo para la participación activa de todos los niños y las niñas.
- ❖ Estimula el desarrollo socioemocional, mediante la atención y contención en estos aspectos de todos los niños y las niñas.
- ❖ Promueve una convivencia en armonía entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- ❖ Tiene presente:
 - La comunicación.
 - La empatía.
 - Las expectativas y los límites.
 - Las relaciones afectivas y cognitivas.
 - La participación activa.
 - El sentido de pertenencia y afiliación.





Valoro: se le presentan a continuación algunos consejos prácticos para el desarrollo del ambiente relacional, léalos y experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.





IV. Dimensión temporal:



Leo: se le presenta una definición clave, léala y piense sobre su significado y relación con su realidad educativa.

- ❖ La dimensión temporal: se refiere por una parte a los momentos en los cuales los diferentes espacios son utilizados, ligado al espacio donde se lleva a cabo cada actividad ya sea autónoma o dirigida (alimentación, comunicación, entre otros). Además, se refiere al ritmo (acelerado o moderado) con el cual la clase se desarrolla, el cual es capaz de dar pie a “un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado” (Zabalza, 1996).



Experimento: se muestran una serie de consejos y sugerencias, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.

En la dimensión temporal una docente inclusiva:

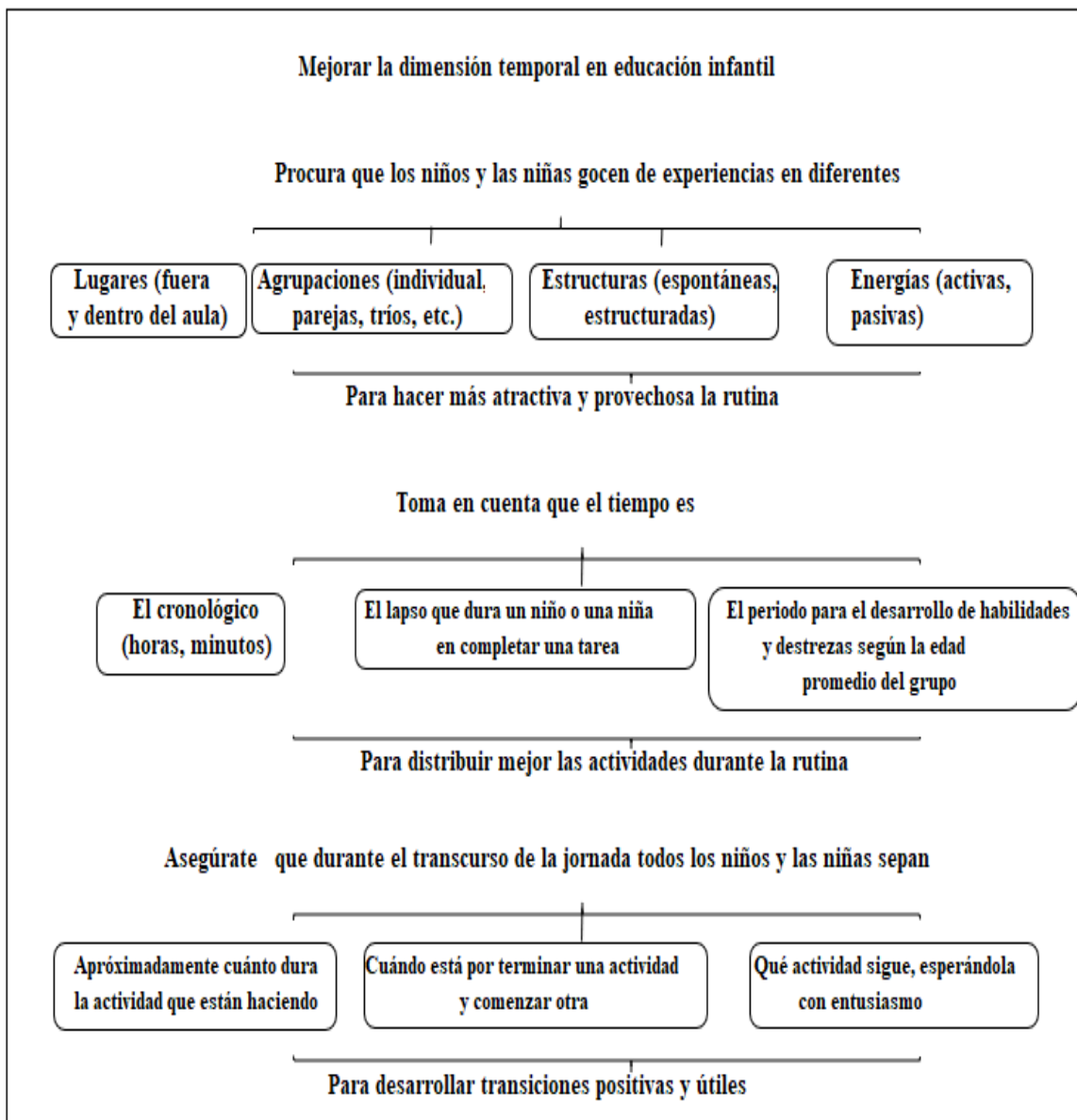
Reconoce que el tiempo es más que lo cronológico e involucra en su planificación y desarrollo de las dinámicas diarias el respeto por los siguientes hechos:

- ❖ Cada niño y niña aprende a su propio ritmo.
- ❖ Es probable que no todos los niños y las niñas se encuentren atravesando por la misma etapa del desarrollo infantil.
- ❖ La rutina diaria requiere estar constituida por periodos y sus respectivas transiciones entre una y otra actividad.
- ❖ Tiene presente alternar vivencias:
 - Estructuradas y espontáneas.
 - Grupales e individuales.
 - Dinámicas y relajantes.
 - Externas e internas.





Valoro: se le presentan a continuación algunos consejos prácticos para el desarrollo del ambiente temporal, léalos y experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.



A continuación, se presentan una serie de sugerencias que le permiten profundizar en el tema:

Sitios web para conocer más:

-Sitio web de recursos educativos accesibles y gratuitos en Orientación Andújar:

<http://www.orientacionandujar.es/>

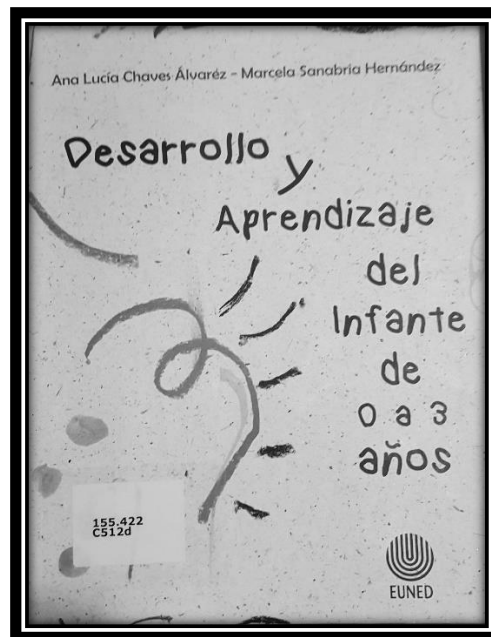
-Biblioteca especializada en educación de la Universidad Nacional de Costa Rica:

https://www.facebook.com/biblio.educacion/?ref=br_rs


Sugerencia de lectura:

-Desarrollo y aprendizaje del infante de 0 a 3 años. (Referencia en la bibliografía).

Capítulos relacionados con la temática: 1, 2 y 3



Investigo y aprendo

	<p>Profundizo: se le presentan una serie de consultas, acceda al documento, léalo y responda a las preguntas; con el propósito de profundizar en el conocimiento y la aplicación del cuidado y desarrollo infantil inclusivos en su labor diaria como docente.</p>
---	---

1. Enlace:

Municipalidad del cantón de Desamparados / Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), República de Costa Rica Sistema de las Naciones Unidas, Fondo Naciones Unidas – España para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (F-ODM)-UNICEF. (2012). *Guía institucional para la operación de los Centros de cuidado y desarrollo infantil de la municipalidad de Desamparados*. Recuperado de

https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Operacion_Centros_Cuidado_y_Desarrollo_Infantil.pdf


2. Preguntas: se presentan a continuación un cuestionario junto con el número de página de referencia para apoyarse en la búsqueda de la información.

#	Consulta
12	¿Cuáles son los códigos, las leyes y las normativas que sustentan el trabajo con los niños y las niñas en los Centros de Cuido y Desarrollo Infantil? Y ¿Qué es lo más importante que se puede rescatar de cada uno de ellos para el trabajo desde la diversidad en la institución donde labora?
21	¿En qué consiste el enfoque de derechos? Y ¿Cómo se puede aplicar este enfoque para el trabajo desde la diversidad en la institución donde labora?
23	¿Cuáles son los principios que sustentan el trabajo del gobierno con la Primera Infancia? Y ¿Qué es lo importante que se puede rescatar de cada uno de ellos para el trabajo desde la diversidad en la institución donde labora?

#	Consulta
29	¿Qué es la Primera Infancia? Y ¿Cuáles son las características más importantes de esta etapa a tomar en cuenta en el trabajo diario con los niños y las niñas?
30	¿Qué es el desarrollo integral de una persona y cuáles son los cuatro dominios esenciales? Y ¿Cómo se puede poner en práctica el desarrollo de cada dominio en la labor diaria con las niñas y los niños?
31	¿Cuáles son los siete principios rectores claves del desarrollo infantil? Y ¿Cómo se pueden implementar en la labor diaria con las niñas y los niños?
34	¿Cuáles son los principios del desarrollo neurológico en los niños y las niñas en la Primera Infancia? Y ¿Cómo se pueden tomar en cuenta en el desarrollo de la labor cotidiana con los niños y las niñas?
38	¿Cuáles son los tipos de inteligencia según Gardner? Y ¿Cómo se pueden aplicar en el desarrollo de la labor cotidiana con los niños y las niñas?
42	Según la filosofía de aprendizaje Reggio Emilia ¿Cómo se ve y se aplica el espacio físico? Y ¿Cuáles ideas pueden desarrollarse en la labor diaria con los niños y las niñas?
46	¿Cómo se conceptualiza el rol del personal a cargo de los niños y las niñas? Y ¿Coincide con la manera en la que se lleva a cabo ese rol como docente/asistente en su institución?
48	¿Por qué es importante la vigilancia y protección como personas adultas a cargo de los niños y las niñas durante los tiempos de juego?
49	¿En qué consiste la documentación de los aprendizajes? Y ¿Cómo se puede aplicar este modo de evaluar en su institución?
50	¿Cómo es el referente del trabajo con las familias de los niños y las niñas del centro?
79	¿Cuál es la misión y la visión de su institución? Y ¿Cómo se incluye desde ambas, el trabajo con diversidad de los niños y las niñas que se forman parte de ella?
113	¿Cuáles ideas para el trabajo desde la diversidad tienen la posibilidad de tomar en cuenta para implementar como institución con respecto a la parte física y material?

IV Parte. Cuadro comparativo entre una docente que desarrolla un cuidado y desarrollo infantil inclusivos vrs una que no lo hace

Objetivo: Reforzar los conocimientos relativos al cuidado y el desarrollo infantil inclusivos mediante un cuadro comparativo que muestra las posibles diferencias entre una docente que aplica dichos conocimientos en su práctica diaria con los niños y las niñas y una que presenta dificultades para hacerlo.

	<p>Reflexiono: lea el siguiente cuadro y piense en las características que la definen como docente/asistente, identificando las fortalezas que posee y puede continuar reforzando, así como sus posibilidades de cambio para trabajar en ellas en beneficio de los niños y las niñas a su cargo.</p>
---	--

Docente que desarrolla un cuidado y desarrollo infantil inclusivos	Docente que presenta dificultades en el cuidado y desarrollo infantil inclusivos
Establece metas definidas de trabajo a favor de todos los niños y las niñas.	Trabaja sin una visión, metas y objetivos definidos a favor de todos los niños y las niñas, dedicando su tiempo y esfuerzo mayormente a entretenerlos.
Utiliza actividades que concuerdan con las características (habilidades, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, particularidades personales) de su grupo, acompañando desde la parte pedagógica a todos los niños y las niñas en todas las dinámicas de cada día.	Practica con los niños y las niñas actividades improvisadas que no concuerdan con las características de su grupo, debido a la carencia de planificación de su labor docente diaria. Faltando al acompañamiento desde la parte pedagógica a todas las personas menores de edad en todas las dinámicas.
Se interesa porque todos los niños y las niñas participen activamente en todas las actividades.	No muestra interés en que todos los niños y las niñas participen activamente en todas las actividades de la jornada diaria.

Docente que desarrolla un cuidado y desarrollo infantil inclusivos	Docente que presenta dificultades en el cuidado y desarrollo infantil inclusivos
Toma en cuenta en el desarrollo diario de sus dinámicas elementos cognitivos y emocionales, como el autoconocimiento, la autoaceptación, el esfuerzo, la superación personal; así como a la parte psicomotriz y de lenguaje.	Le da poca importancia en el desarrollo diario de sus actividades a elementos a reforzar en los niños y las niñas: cognitivos y emocionales, motores, de lenguaje, entre otros.
Desarrolla un ambiente seguro, atractivo, higiénico y accesible que potencie el desplazamiento, la autonomía e independencia.	Se inclina por adaptarse a un ambiente inseguro, desagradable, clasificador, discriminante, violento, poco higiénico y accesible.
Establece interacciones agradables y comprensibles, mediante la creación y el aprovechamiento de espacios de diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa.	Tiende a desarrollar interacciones ásperas, autoritarias y confusas, con poco diálogo y retroalimentación entre todos los miembros de la comunidad educativa.
Distribuye el tiempo a favor del interés superior del niño y de la niña, al implementar en su rutina: transiciones, indicaciones claras y oportunas	Se inclina por distribuir el tiempo a favor de sus propios intereses, obviando el guiar el aprendizaje a través de indicaciones claras y acertadas y transiciones apropiadas.
Se apoya en el conocimiento que tiene sobre todos sus niños y niñas, su modo proactivo de buscar información y consejo en colaboración con sus compañeros de trabajo para tomar las mejores decisiones posibles en su labor.	Depende de otras personas para tomar decisiones relacionadas con su trabajo, dando poco valor al conocimiento que tiene sobre todos los niños y las niñas y quedándose con los conocimientos de su formación inicial.
Tiene expectativas positivas y realistas acerca de los posibles logros de todos los niños y las niñas de su grupo.	Posee expectativas limitadas acerca de los posibles logros de todos los niños y las niñas de su grupo.

Docente que desarrolla un cuidado y desarrollo infantil inclusivos	Docente que presenta dificultades en el cuidado y desarrollo infantil inclusivos
Utiliza la evaluación como una herramienta que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, para conocer más a todos los niños y las niñas y preparar mejor su clase, teniendo la información clara y concisa a mano, de modo que pueda brindarla a la familia.	Tiende a reducir el uso de la evaluación a una forma de mostrar resultados del trabajo con los niños y las niñas, restando importancia al conocimiento que pueda obtener de su grupo y la mejora de su labor.
Hace propias sus labores de vigilar y proteger a todas las personas menores de edad en todo momento.	Muestra poco interés en vigilar y proteger a todas las personas menores de edad en todo momento, inclusive delegándola la labor a otros.
Utiliza estrategias de formación desde la prevención y práctica de valores, el trabajo en el aspecto emocional y la intervención de ser necesaria en situaciones específicas.	Se inclina por el uso de métodos a modo de disciplina con los niños y las niñas: sobrenombres, amenazas, castigos y palabras peyorativas.

V Parte. Consideraciones finales: el ambiente afectivo en el trabajo con el niño y la niña como sujeto de derechos

Objetivo: Fortalecer la importancia del ambiente afectivo en el trabajo con el niño y la niña como sujeto de derechos.

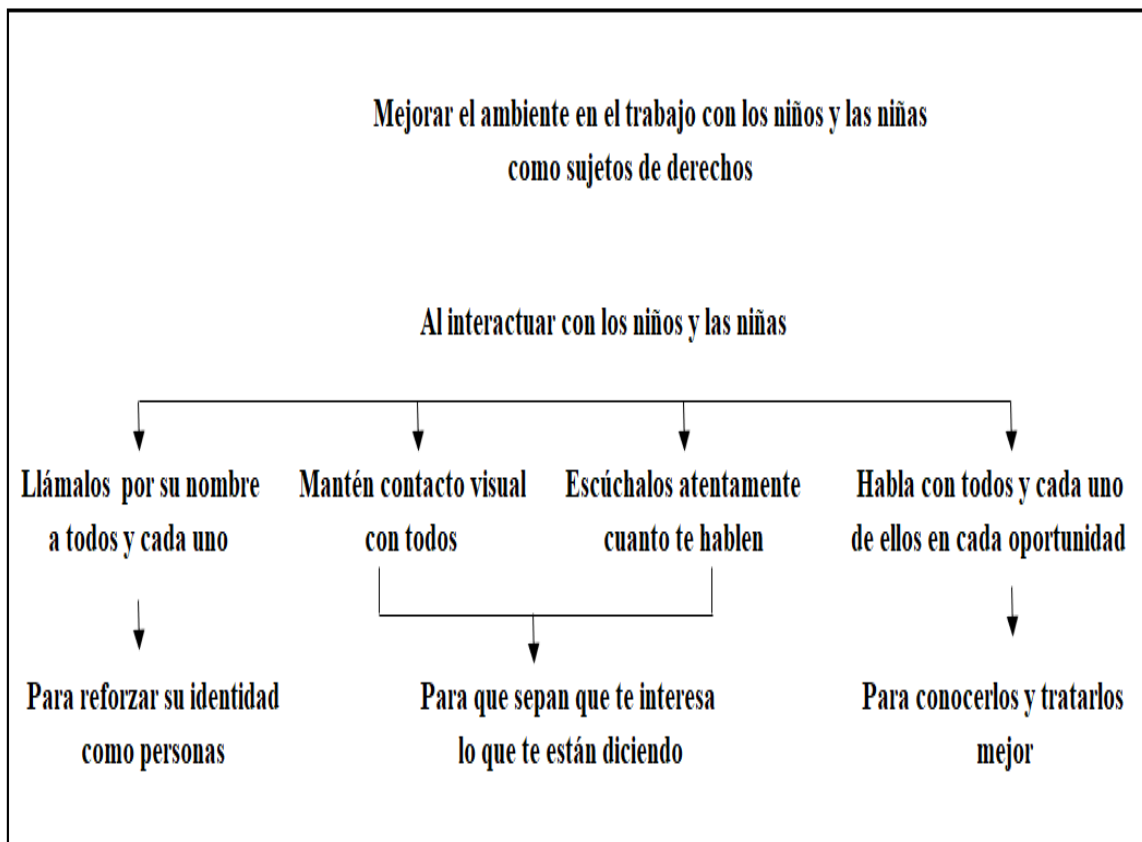
Los derechos de la infancia no pueden considerarse por más tiempo una mera opción, como si fuera un favor o una gentileza dedicada a los niños y las niñas; pues sus derechos generan obligaciones y responsabilidades que todos debemos cumplir.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2002)

Todos los niños y las niñas que se reciben en las distintas instituciones, parte de su reconocimiento como seres humanos desde su primer día de vida, tienen derechos que provocan en las personas adultas a su cargo, una serie de responsabilidades, entre ellas, el cuidar que disfruten de un ambiente afectivo apropiado.



Valoro: se le presentan a continuación algunos consejos prácticos para el desarrollo del ambiente afectivo en el trabajo con los niños y las niñas, léalos, experimentélos en su labor cotidiana y reflexione en los resultados obtenidos.



Glosario:

Objetivo: Reforzar la comprensión de conceptos básicos para la puesta en práctica de un cuidado y desarrollo infantil inclusivos.

Primera infancia: etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años, es considerada el periodo más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades biológicas, fisiológicas y físicas, y de las formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2003).

Diversidad: cada persona tiene sus propias características evolutivas, diferentes ritmos de aprendizaje que, en interacción con su contexto, se traducen en distintos intereses académicos, profesionales, expectativas y proyectos de vida (...) Además de estas manifestaciones se pueden encontrar otras de carácter individual, como los talentos especiales o las deficiencias intelectuales, físicas y sensoriales, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorables o relacionados con las minorías étnicas y culturales (Arnaiz, 2009).

Inclusión: es una respuesta valiosa y valiente a la diversidad humana como algo enriquecedor y positivo, desde el marco de los derechos de las personas según el principio de igualdad de oportunidades (Escribano y Martínez, 2013)

Educación inclusiva: proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos (...) principio general que debería orientar las culturas, las políticas y las prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2009)

Estimada lectora y estimado lector

El presente documento pretende orientar a aquellas docentes y asistentes que laboran con la niñez en su Primera Infancia, con la finalidad de que reflexionen acerca de su práctica pedagógica en relación al trabajo desde la diversidad existente en sus grupos, con la finalidad de maximizar el desarrollo de ambientes inclusivos que busquen la educación de calidad para todos y cada uno de los niños y las niñas, independientemente de sus características personales, sociales, culturales, entre otras.

Se espera que, a través del desarrollo de los principios, ámbitos de aplicación y dimensiones del ambiente educativo para el trabajo desde la diversidad durante el desarrollo curricular diario, se logren fortalecer las posibilidades de cambio presentes en el personal docente. Minimizando al máximo posible cualquier barrera que enfrenten los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad que se reciben en los Centros de Cuido y otras instituciones que trabajan con la niñez temprana, potenciando a la vez una educación de calidad para todos.

Se insta al personal que trabaja con niños y niñas en su Primera Infancia a desarrollar este documento, esperando que sea de gran utilidad y provecho. Pues las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó mediante la realización de la presente investigación respaldan la presencia de la necesidad real de que todos y cada uno de las personas menores de edad que asisten a las instituciones dedicadas al cuidado y desarrollo integral infantil, puedan disfrutar del trabajo desde la diversidad en ambientes inclusivos.

Bibliografía

- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Ministerio de Educación del Gobierno de España. Ediciones Cinca. Recuperado de <http://www.grao.com/articulos-tc/escuela-inclusiva-diversidad/accesibilidad-centros-educativos>
- Arnaiz, S. P. (2009). *Atención a la diversidad Programación curricular*. San José: EUNED
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2003). Anexo *La educación infantil hoy*. Recuperado de http://www.waece.org/modelocentro/anexo_elcurriculo.pdf
- Castillo, C. R y Castillo, C. I. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia: Reflexiones desde el sentir y el pensar*. San José, EUNED.
- Chaves, A. A y Sanabria, H. M. (2016). *Desarrollo y aprendizaje del infante de 0 a 3 años*. San José, EUNED.
- Correa, O y Estrella, C. (2011). Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de cuenca. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la educación. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperada de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- División de Primera Infancia (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC), Departamento de familia y servicios de protección de Texas, USA. (s. f). *Una introducción a la inclusión: Todos los niños pertenecen a un entorno natural*. Recuperado de http://extensiononline.tamu.edu/online_course_material/Course522/file/ntroscripfinal.pdf
- División de Primera Infancia (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC). (2009). *La inclusión en la infancia temprana*. Recuperado de http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion-SP_0.pdf
- Duarte, E. (17 de abril del 2009). *El aula un ambiente importante*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/el-aula-un-ambiente-importante-1163887.html>
- Escribano, G. A. y Martínez, C. A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/unacrsp/reader.action?docID=11205415>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *UNICEF va a la escuela para promover los derechos los niños, las niñas y los adolescentes*. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela1.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
(2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Barcelona: Narcea.

Capítulo VI

Conclusiones

A continuación, se presentan una serie de conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos recopilados a través del trabajo de campo en el centro. Esto en relación con el diagnóstico de las posibilidades de cambio de las docentes y asistentes en el ambiente de aprendizaje en sus distintas dimensiones (física, relacional, funcional y temporal) presentes en la dinámica cotidiana con los niños y las niñas. Desde la observación de la dinámica diaria de las interacciones cognitivas y afectivas de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil y en relación al trabajo con la diversidad y el desarrollo de ambientes inclusivos.

Diagnostico de las posibilidades de cambio en el ambiente (desde sus dimensiones) de aprendizaje presentes en la dinámica cotidiana de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil.

En cuanto a las posibilidades de cambio en las dimensiones física, relacional, funcional y temporal presentes en la dinámica cotidiana en relación con el trabajo desde la diversidad para la promoción de ambientes inclusivos, se consiguió tal objetivo. Se obtienen los siguientes resultados:

Posibilidades de cambio encontradas en la dimensión física del ambiente educativo

En cuanto a la dimensión física, el mobiliario se caracteriza por una disposición poco organizada, baja utilización de normas básicas de seguridad y poca concordancia con las características y necesidades de todos los niños y las niñas.

Además de la constante presencia de una cantidad de objetos materiales dispersos por toda el área, dificultando la accesibilidad a todos los niños y las niñas, obstaculizándoles la movilidad y el desplazamiento por el lugar, lo cual influencia el desarrollo de su autonomía e independencia y podría poner en riesgo su integridad física.

Razones por las cuales el desarrollo en el ambiente de aprendizaje de la accesibilidad, la movilidad y el desplazamiento en el espacio físico constituye una oportunidad de mejora.

Posibilidades de cambio encontradas en la dimensión relacional del ambiente educativo

En correspondencia con la dimensión relacional, las docentes y asistentes han normalizado un escenario con tendencia a la clasificación mediante el uso de métodos más inclinados al aspecto punitivo.

Además de poco desarrollo en el ambiente afectivo de un trabajo desde el aspecto socioemocional del niño y de la niña como sujeto de sus derechos y en cuanto a la vigilancia y protección de las personas menores de edad.

Teniéndose a responsabilizar a los niños y las niñas por comportamientos considerados inapropiados; por sobre el uso de estrategias de formación y práctica de valores que fortalezcan la convivencia en armonía entre todos los integrantes del Centro. Incliniéndose a considerar las familias de las personas menores de edad, como una barrera para su adecuado desempeño docente.

Razones por las que el desarrollo en el ambiente de aprendizaje de la convivencia armónica y el fortalecimiento de valores mediante mediación pedagógica con los niños y las niñas, así como el respeto por la identidad de cada persona menor de edad se considera otra oportunidad de mejora.

Posibilidades de cambio encontradas en la dimensión funcional del ambiente educativo

En relación con la dimensión funcional, las docentes y asistentes se inclinan por una labor dedicada al cuidado asistencialista de los niños y las niñas. Se da poca importancia a la mediación docente necesaria para el desarrollo infantil, lo cual incide en la poca planificación didáctica que influye a su vez en la descontextualización (ambiental e individual) de las dinámicas en el aula (espacios, juegos y juguetes sin finalidad pedagógica) y la homogenización curricular en el desarrollo de la rutina (uniformidad en actividades repetitivas sin utilización de niveles).

Así como una visión y expectativas limitadas con respecto a la diversidad y los posibles logros de todos los niños y las niñas que provoca un bajo nivel de acompañamiento cercano y constante con cada persona menor de edad.

Motivos por los cuales el desarrollo en el ambiente de aprendizaje de un acompañamiento pedagógico hacia todos los niños y las niñas que atienda sus características y

necesidades, mediando pedagógicamente en favor de la promoción del desarrollo humano integral de los mismos, es otra de las oportunidades de mejora detectadas.

Posibilidades de cambio encontradas en la dimensión temporal del ambiente educativo

En referencia a la dimensión temporal, las docentes y asistentes basan la jornada laboral y subsecuentes dinámicas con los niños y las niñas en una rutina relacionada primordialmente con el cuidado asistencialista de los mismos: espacios para comida, descanso y el conocido como juego libre, tendiendo a generarse los conocidos comúnmente como “tiempos muertos”.

Además, en los momentos en los que los niños y las niñas no están desarrollando las actividades mencionadas, a la vez que se brinda poco valor al refuerzo del desarrollo de habilidades reales detectadas en ellos y relativas a la higiene, vestido y la alimentación; priorizando el elemento cronológico (el cual si se adapta es a mayormente favor de la persona adulta a cargo), se dejan en segundo plano aspectos como ritmos de aprendizaje y etapas de desarrollo grupal (por edad) e individual de cada persona menor de edad.

Razones por las cuales el aumento o desarrollo en el ambiente de aprendizaje de la distribución temporal a favor de la persona menor de edad constituye una oportunidad de mejora más.

Indagación de las posibilidades de cambio de las docentes y asistentes en relación con el trabajo desde la diversidad y el desarrollo de ambientes inclusivos

Referente a la indagación de las posibilidades de cambio de las docentes y las asistentes en relación con el trabajo desde la diversidad, el objetivo se logró. Se llegó a la conclusión de que la presencia de dichas posibilidades de mejora probablemente se deban a tres causas principales; esto a través de la recopilación, clasificación y uso de datos, mediante diversas fuentes, entre ellas:

- Las notas de campo.
- Las observaciones participantes en la dinámica diaria con los niños y las niñas del Centro.
- La colaboración en los talleres del proyecto universitario.

- El diagnóstico institucional realizado por las compañeras del nivel de bachillerato universitario.
- Las entrevistas a las estudiantes de licenciatura y compañeras integrantes del proyecto.

Posibles causas encontradas en el estudio de la presencia de las posibilidades de cambio

- a. La condición de las docentes y las asistentes con respecto a su formación para el debido ejercicio de sus labores, pues, por una parte, las asistentes son, en general, mujeres con baja formación académica y poca o nula experiencia previa en trabajo con bebés, niños y niñas en Primera Infancia.

Mientras que las docentes a cargo de los grupos son personas con una formación profesional enfocada en la educación de niños y niñas de aproximadamente cinco años de edad que asisten a clases a prepararse para ingresar al Primer Ciclo de la Educación General Básica, más que para la atención de personas menores de edad en la etapa de los tres meses a los 4 años de edad.

- b. La necesidad expresada por las docentes y las asistentes de un documento tipo programa educativo (con objetivos, contenidos, temas, entre otros) como los que utilizan para guiarse las docentes que trabajan en el Ministerio de Educación Pública en el área de Preescolar.

Al contar únicamente con un escrito con sugerencias y una rutina con un horario denominada “Guía de actividades diarias”. No se encuentra evidencia de un trabajo pedagógico con base en las necesidades e intereses de desarrollo humano integral del niño y la niña en la Primera Infancia.

- c. La disconformidad en términos generales manifestada por las docentes y las asistentes con respecto a sus condiciones laborales, mencionando entre los principales aspectos: horario de trabajo extenso, falta de apoyo de la municipalidad en cuanto a ayudas económicas para obtener recursos pedagógicos, mobiliario e infraestructura adaptada a las edades de los niños y las niñas.

Además de la carencia de normativas y/o reglamentos que especifiquen su labor y las responsabilidades de las familias, así como la relación entre cantidad y edades de las personas menores de edad, distribución de grupos y apoyo de asistentes, considerando

que la cantidad de niños y niñas y la carencia de ayuda suficiente para atender tal número, afecta negativamente su labor diaria.

En este último aspecto específicamente, el análisis deja abierta una interrogante concerniente a la relación entre la situación laboral de las docentes y las asistentes y su incidencia en el desempeño docente a nivel general, un tema a tratar como lo es el ¿qué pasaría si...? Por ejemplo, ¿Qué sucedería si contaran con la presencia de un debido acompañamiento a la labor que se realiza, capacitaciones pertinentes y familias muy involucradas de manera positiva en los asuntos de la institución?

Diseño de la propuesta de orientaciones pedagógicas para el trabajo desde la diversidad y promoción de ambientes inclusivos en el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil

En relación con el ofrecimiento de apoyos para la reflexión de las docentes y asistentes mediante el diseño de una propuesta de orientaciones pedagógicas para el trabajo desde la diversidad y la promoción de ambientes inclusivos en el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, se alcanzó el objetivo.

Esto mediante la creación del documento denominado “Educación inclusiva en el jardín infantil: UNA Propuesta de principios y orientaciones pedagógicas para generar un ambiente inclusivo que trabaje desde la diversidad en una institución de cuidado y desarrollo infantil.”

Documento basado en los resultados del análisis del estudio de campo, el cual demuestra que una de las características principales de la institución de cuidado y desarrollo infantil, es el tiempo que pasan los niños y las niñas en ella, el cual constituye la mayoría de la semana (cinco de siete días) en su etapa más activa y productiva del día (de juego, experimentación, alimentación, entre otros).

Lo anterior debido a que las personas menores de edad salen de sus hogares en muchas ocasiones alrededor de las 6: 30 de la mañana y regresan aproximadamente a las 5: 30 p. m, rescatando el hecho de que en el periodo que permanecen en sus casas, comparten el poco tiempo que les queda entre dormir y ser alistados para regresar al Centro, con responsabilidades del hogar, trabajo y estudio de su madre y hermanos.

Todo ese escenario hace que el transcurso de los días en el centro, se convierta en un referente de vida para los niños y las niñas que asisten a él, pudiendo las interacciones que viven

en ese ambiente con sus docentes, asistentes, compañeros y compañeras, marcar su infancia presente y su desarrollo futuro.

De modo que, a criterio de la investigadora, un ambiente que trabaja con niños y niñas en su Primera Infancia (de tres meses a 6 años) debiera ser un lugar abierto a posibilidades de vida, siendo lo natural que se propicien interacciones cuidadosas, responsables, pertinentes; sobre todo si se tiene en cuenta el hecho de que la mayoría de las personas menores de edad proviene de escenarios desventajosos a nivel social, cultural, educativo, económico, entre otros.

Por tanto, se considera que cualquier ambiente en el cual se tiendan a normalizar situaciones de violencia, clasificación y baja atención de necesidades detectadas en los niños y las niñas; desde la educación inclusiva, tiene la capacidad de convertirse en un ambiente para trabajar desde la diversidad propiciando el goce de derechos de todos los niños y las niñas, que potencie el aprendizaje y la participación de todos los actuantes en él.

De allí la importancia de la superación situaciones posibles generadoras de las barreras para el aprendizaje y la participación y la creación de posibilidades de cambio que conlleven el trabajo desde las necesidades de todos y cada uno de los niños y las niñas. En medio de un escenario afectivo y cognitivo positivo y potenciador de sus capacidades, que impulse a las personas menores de edad a superar cualquier desfase en los distintos niveles (social, personal, cultural, económico, entre otros) y les permita un presente y futuro mejor.

Esta es la razón por la que, más allá de una proposición delimitada al trabajo con los niños y las niñas en condición de discapacidad, se presenta una propuesta de orientaciones pedagógicas que permita la reflexión docente. La cual, de ser puesta en práctica consciente y éticamente por parte de las docentes y las asistentes que laboran con niños y niñas en su Primera Infancia; potencie la generación de ambientes inclusivos que trabajen desde la diversidad existente.

Recomendaciones

Se muestran seguidamente una lista de las sugerencias consideradas acordes con las conclusiones obtenidas. Destinadas al personal de la institución en la cual se realizó la investigación, a la municipalidad como agente de la cual depende administrativamente el centro de cuido, así como a la carrera de Educación Especial y a la Unidad Académica de la

Universidad Nacional como institución universitaria que respalda el título profesional que se defiende a través de esta investigación.

Al personal de la institución

- Hacer uso del documento que contiene la propuesta pedagógica de reflexión docente para el trabajo con la diversidad y la promoción de ambientes inclusivos, con el fin de reflexionar sobre su práctica pedagógica diaria y reforzar los aspectos que se consideren necesarios en beneficio de los niños y las niñas que se reciben día a día en la institución.
- Procurar el establecimiento de un enlace permanente con las autoridades a nivel municipal que permita una comunicación asertiva entre ambas partes en beneficio de los usuarios del servicio de cuidado y desarrollo infantil.
- Continuar accediendo y aprovechando las diversas oportunidades de formación continua que se les presenten, con la finalidad de seguir mejorando su práctica pedagógica para beneficio de los niños y las niñas que se atienden.
- Establecer un canal de comunicación asertiva con las madres o encargadas de los niños y las niñas que produzca una mejora en las interacciones y la participación activa de ambas partes en beneficio de las personas menores de edad.

A la municipalidad

- Apoyar con las medidas que le competen como órgano del gobierno en todos los aspectos de vigilancia y supervisión del correcto uso de los beneficios que se donan, permitiendo la mejora de las situaciones que se presenten en el centro, entre ellas, las condiciones laborales para con el personal docente, todo ello para beneficio de los niños y las niñas que asisten y, por ende, sus familias y la comunidad.

A la carrera de Educación Especial

- Valorar la oportunidad que encierra el que las estudiantes de la carrera de educación especial puedan desarrollar prácticas pedagógicas en lugares en los que se atienda todo tipo de población (con o sin condición de discapacidad) y que se caractericen por la necesidad del análisis de barreras para el aprendizaje y la participación, en casos en que los encargados de los procesos educativos, a través de deficientes prácticas pedagógicas,

fueren los posibles generadores de dichos obstáculos al goce de derechos por parte de la totalidad de las personas que reciben el servicio.

A la Unidad Académica

- Fortalecer los principios y conocimientos básicos relativos a la educación inclusiva (trabajo desde la diversidad, igualdad de oportunidades, objetivos de la educación de calidad para todos, entre otros) a modo de tema transversal en todas las carreras relativas a la pedagogía (I y II Ciclos, Preescolar, entre otras), más allá de la implementación de uno o varios cursos independientes y desligados de los objetivos y el perfil de salida de los profesionales de cada la carrera.
- Continuar con la implementación de proyectos universitarios que involucren las distintas carreras de la unidad, para el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de conocimientos diversos.

A la carrera de Preescolar

- Valorar, como parte de la estructura curricular de la carrera, el desarrollo de los principios y conocimientos básicos relativos a la educación inclusiva (trabajo desde la diversidad, igualdad de oportunidades, objetivos de la educación de calidad para todos, situaciones posibles generadoras de Barreras para el aprendizaje y la participación en el ambiente de aprendizaje, entre otros) a modo de tema transversal, más allá de la ejecución de uno o varios cursos independientes y separados de los objetivos y el perfil de salida de las futuras profesionales en Educación Preescolar.
- Tomar en cuenta la posibilidad de implementar trabajos prácticos en conjunto con estudiantes de la carrera de Educación Especial, mediante los cuales se fortalezca el desarrollo de habilidades de trabajo conjunto y colaborativo entre futuras colegas de trabajo.

Referencias

- Abarca, P. S. (2010). *La contextualización educativa: influencia en la calidad de la educación y su relación con la mediación pedagógica y la capacitación docente, en las escuelas técnicas del circuito 05, Dirección Regional de Santa Cruz.* (Tesis de licenciatura). Universidad Estatal a Distancia, Liberia. Recuperada de <http://sanpedro.uned.ac.cr/documentSiabuc8/028588DOC1.pdf>
- Aguilar, M. G., Bonilla, R. j., Cubero, O. R., Jiménez, H. C., Murillo, M. A., Montenegro, A. F. ...Vega, A. L. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos.* Recuperado de <http://www.cenarec.go.cr/images/Documentos%20sitio/Informacion/Publicaciones/O%20TRAS%20PUBLICACIONES/Educacion%20Especial.pdf>
- Alfaro, R. M., Corrales, M. E., Gamboa, J. A., Jiménez, S. S., Martín, P. J., Ramírez, G. A. y Vargas, D. M. (2015) *Estilos de aprendizaje y técnicas de estudio en la mediación pedagógica.* Heredia: EUNA.
- Alfaro, V. A y Badilla, V. M. (Enero – Junio 2015). *El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana.* Revista Electrónica Perspectivas, pp. 81-146. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/6751/pdf>
- Álvarez, A. C. (enero, 2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación.* Gazeta de Antropología, 24 (1), 1-15. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos.* Ministerio de Educación del Gobierno de España. Ediciones Cinca. Recuperado de <http://www.grao.com/articles-tc/escuela-inclusiva-diversidad/accesibilidad-centros-educativos>
- Arias, S. J. (2010). *La atención a la diversidad por medio de estrategias para el aprendizaje significativo, mediante una Unidad Integrada en las asignaturas de Ciencias y Español en el Centro Metropolitano para Jóvenes y Adultos (CEMEJA), ubicado en la escuela Ricardo Jiménez Oreamuno.* (Trabajo presentado para optar al grado de Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad de los Procesos Educativos, inédita). Universidad Nacional, Heredia.
- Arnaiz, S. P. (2009). *Atención a la diversidad Programación curricular.* San José: EUNED
- Artavia, A. C y Fallas, V. M. (2012). *Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas.* Revista Electrónica Educare, 16(Especial), 47-52. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4751/4574>

- Asamblea Legislativa. (2006). *Ley 8661 Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www.asamblea.go.cr/ci/Doc_Relevantes_cmd/Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20derechos%20de%20las%20personas%20con%20discapacidad%20y%20su%20protocolo%20facultativo%20Ley%208661.pdf
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2010). *Ley 8809 De la Creación de la Dirección Nacional de Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral de la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.cen-cinai.go.cr/index.php/legislacion/71-ley-creacion>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (mayo, 1996). Ley 7600 Igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *La Gaceta*. Recuperado de http://www.nacion.com/ln_ee/ESPECIALES/documentos/2003/mayo/29/ley.pdf
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2014). *Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil*. La Gaceta Alcance Digital N10, año CXXXIV (78). Recuperado de <http://www.cen-cinai.go.cr/index.php/legislacion/74-ley-no-9220-red-nacional-de-cuido-y-desarrollo-infantil>
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC). (2009). *Práctica Apropiada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad*. Recuperada de [https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20\(1\).pdf](https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20(1).pdf)
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2003). Anexo *La educación infantil hoy*. Recuperado de http://www.waece.org/modelocentro/anexo_elcurriculo.pdf
- Aucilino, C. y Díaz, L. G. (2015). Políticas públicas de desarrollo infantil en América Latina. Panorama y análisis de experiencias. (s. d). Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/FINAL-Políticas-publicas-de-desarrollo-infantil-en-AL-2.pdf>
- Bassedas, E, Higuera, T y Solé, I. (2010). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bentein, B., Pérez, L., Blanco, R. y Duck, C. (julio, 2003). Cada escuela es un mundo Un mundo de diversidad. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135469s.pdf>
- Bermúdez, M. (16, 5, 2016). *Emilio Arias, Ministro de Desarrollo Humano: “Estamos demostrando un nuevo paradigma”*. Gobierno por una ciudadanía mejor informada. Recuperado de <http://gobierno.cr/15442-2/>

- Blanco, G. M y Delpiano, E. (2005). *La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia*. Revista enfoques educacionales, 7(1): 11-33. Universidad de Chile. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf
- Blanco, R., Castro, I., Guadalupe, C., Louzano, P. y Umayahara, M. (2008). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina: Propuesta y experiencias piloto*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970S.pdf>
- Blanco, R. (2008a). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Blanco, G. R. (2008b). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. Revista Educación, 33-54. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re347/re347_02.pdf
- Blanco, G. R. (s. f). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. OEI. Recuperada de <https://www.google.com/search?q=Buenas+pr%C3%A1cticas+en+educaci%C3%B3n+inclusiva&oq=Buenas+pr%C3%A1cticas+en+educaci%C3%B3n+inclusiva&aqs=chrome..69i57j0l5.936j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Bolaños, M. M. y Lobo, R. G. (2011). *Estrategias de formación y educación, un trabajo en conjunto familias y docentes*. (Trabajo presentado para optar por el grado de Maestría en profesional en pedagogía con énfasis en el desarrollo y atención integral de la Primera Infancia, inédita). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K Vaughan, M y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando en aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Santiago.
- Cabrerizo, D. J. y Rubio, R. M. (2007). *Atención a la diversidad: Teoría y práctica*. España, Pearson.
- Canales, C. M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, Chile. Colección ciencias humanas. Recuperado de <http://www.digitaliublishing.com.una.idm.oclc.org/visor/13069>
- Carrasco, H. A y Marín, S.I. (2014). *Propuesta para la reflexión docente en relación con la aplicación del arte como recurso para fomentar el pensamiento creativo en los niños y niñas preescolares*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

- Carvajal, M. A., Hernández, U. M. y Oviedo, G. N. (2015). *Espacios, programas y perfiles profesionales ocupacionales existentes que atienden a la Primera Infancia en la zona de Guararí y la Aurora, sector central de Heredia*. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Preescolar). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Casanova, R. M. (2011). *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Casanova, M. (2011). *La educación inclusiva: Un modelo de futuro*. España, RGM, S.A.
- Castillo, B. C. (2015). *Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo*. Revista Electrónica Educación, 39(2), 123-152. Universidad de Costa Rica. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Castillo, C. R., Castillo, C. I., Flores, D. L y Miranda, C.G. (2015). *La ética del cuidado en la pedagogía saludable*. Revista electrónica Educación, 39(1), 1-11. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/17768/html>
- Castillo, C. R y Castillo, C. I. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia: Reflexiones desde el sentir y el pensar*. San José, EUNED.
- Castro, M. J. (2012). Barreras para el aprendizaje y la participación [Diapositivas de power point]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/R170/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacin-15429514>
- Castro, P. M y Morales, R. M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista Electrónica Educare, 19(3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Chaves, S. L. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. Revista Electrónica Educación, 8(1), 55-69. Recuperado de http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2820/pdf_2
- Chaves, S. A. (2004). *Hacia una educación infantil de calidad*. Revista Educación, 28(1), 55-69. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44028105.pdf>
- Chaves, S. L., Díaz, M. M., García, F. J., Rojas, A. G y Solís, S. N. (2007). Investigación- acción colaborativa: Un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación. San José, INIE.
- Chaves, A. A y Sanabria, H. M. (2016). *Desarrollo y aprendizaje del infante de 0 a 3 años*. San José, EUNED.

- Consejo Superior de Educación. (2008). *Acta Ordinaria No. 30-2008*. Recuperada de http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/acta_30-2008_centro_educativo_de_calidad.pdf
- Cordero, C. T. (2004). Educación inicial en América Latina: situaciones y retos. Caso panameño. *Revista Electrónica Educación* 28(1), 39-53. Recuperado de http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2819/pdf_1
- Correa, O y Estrella, C. (2011). Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la educación. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperada de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- Dávila, P y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Delgado, L. L. y Retana, C. K. (2014). *El cuidado de la población infantil costarricense en contextos extrafamiliares*. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar inédita). Universidad de Cota Rica, San José, Costa Rica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones Unesco. Recuperado de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- De Pablo, P y Trueba, B. (1999). *Espacios y recursos para ti, para i, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*: Editorial Praxis
- División de Fiscalización Operativa y Evaluativa del Área de Fiscalización de Servicios Sociales (diciembre, 2015). *Auditoría de carácter especial sobre la Red Nacional de Cuidado y Desarrollo Infantil*. Recuperado de https://cgrfiles.cgr.go.cr/publico/jaguar/Documentos/informes_rec/DFOE-SOC-IF-18-2015.pdf
- División de Primera Infancia (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC), Departamento de familia y servicios de protección de Texas, USA. (s. f). *Una introducción a la inclusión: Todos los niños pertenecen a un entorno natural*. Recuperado de http://extensiononline.tamu.edu/online_course_material/Course522/file/ntroscriptfinal.pdf
- División de Primera Infancia (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC). (2009). *La inclusión en la infancia temprana*. Recuperado de http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion-SP_0.pdf

- División para el Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California (2010). Guías para Programas de Aprendizaje y Desarrollo Infantil. Recuperado de <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itprogdlnesspan.pdf>
- Duarte, E. (17 de abril del 2009). *El aula un ambiente importante*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/el-aula-un-ambiente-importante-1163887.html>
- Echeita, G y Ainscow. (s. f). La educación inclusiva como derecho Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Equipo Nacional de Desarrollo. (2012). Atención integral del desarrollo de niñas y niños en Costa Rica: Fortalecimiento intersectorial
- Eroles, D. (2011). *Educación Inclusiva: Marco de referencia para el quehacer del Ministerio de Educación Pública*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/files/14451/13128287273Eroles-Marco_de_referencia_para_el_quehacer_del_Ministerio_de_Educacion_Publica.pdf/Eroles-Marco%2Bde%2Breferencia%2Bpara%2Bel%2Bquehacer%2Bdel%2BMinisterio%2Bde%2BEducacion%2BPublica.pdf
- Escribano, G. A. y Martínez, C. A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/unacrsp/reader.action?docID=11205415>
- Fàbregues, S. Meneses, J. Rodríguez, G. D. y Paré, M. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. Oberta UOC Publishing. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unacrsp/reader.action?docID=4824484&query=obervaci%C3%B3n+no+participante>
- Fermín, G. M. (2014). *Por una educación inicial en y para la diversidad ¿Conocen y atienden los maestros este reto educativo?* Revista internacional sobre Diversidad e identidad en la educación, 1(2), 14-25. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/diversidad/article/view/1040/602>
- Fernández, D. N., López, G. H., Mora, M. M. y Zúñiga, S. C. (2016). *Espacios, programas, servicios y perfiles profesionales y ocupacionales para la educación y atención integral de la primera infancia en el sector de Cubujuquí y Mercedes Norte de la provincia de Heredia*. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

- Feuerstein, R. (2013). *La integración de niños con necesidades especiales de acuerdo al criterio de experiencia de aprendizaje mediado y la creación de ambiente modificantes*. En López, S. (Ed), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 68-147). Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Flores, L. y Montero, S. (2007). *Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017*. Recuperado de http://www.infoagro.go.cr/Documents/PIEG_2007-2017.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *UNICEF va a la escuela para promover los derechos los niños, las niñas y los adolescentes*. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela1.PDF
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2008). *Un enfoque de educación para todos basado en los derechos humanos*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Fundación Bernard Van Leer. (2008). *Espacio para la infancia. La educación infantil: el desafío de la calidad*. Recuperado de https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/la_educacion_infantil_el_desafio_de_la_calidad/62
- Fuentes y Rosário (2013). *La evaluación dinámica mediada en un entorno inclusivo*. En López, S. (Ed), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 156-378). Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Editores S. A de C. V.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editores S. A de C. V.
- Freire, P. (1996). *Miedo y osadía*. Argentina: Artes Gráficas del sur.
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Gamboa, A. H. y Mora, C. M. (2012). *Fortaleciendo nuestras habilidades para conversar docentes de los CEN-CINAI*. (Trabajo presentado para optar al grado de Maestría en Pedagogía con énfasis en Primera Infancia inédita). Universidad Nacional, Heredia.
- García, Ch. G. (2012). *Proceso de capacitación a docentes regulares que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela de Atención Prioritaria Santa Fe del circuito 04 del cantón central de Alajuela*. (Tesis para optar por el grado de Maestría en Pedagogía con énfasis en el desarrollo y atención integral de la primera infancia inédita). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

- Gen, P. A y Torres, S. L. (2013). *Condiciones pedagógicas de un Centro de Atención Integral Infantil para los hijos e hijas de los trabajadores de la UNED, focalizada en la sede central ubicada en Mercedes de Montes de Oca, durante el II semestre del 2011* (Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Magister en Psicopedagogía). Universidad Estatal a Distancia, San José. Recuperada de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/937/1/Condiciones%20pedagogicas%20de%20un%20Centro%20de%20Atenci%C3%B3n%20Integral%20Infantil%20.pdf>
- Giménez- Dasí, M. y Mariscal, A. S. (2008). *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia*. Madrid: Editorial McGRAW-HILL.
- Giraud, G. A. (2013). *Propuesta de capacitación para docentes en el Centro Educativo Privado Instituto de Psicopedagogía Integral, del circuito 05 de la Dirección Regional de San José Norte, sobre la atención educativa de los estudiantes con altas capacidades que cursan los niveles de preescolar, I y II Ciclos* (Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Magister en Psicopedagogía inédita). Universidad Estatal a Distancia, San José.
- Godoy, L. M. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151517130.GuiaIntroduccion.pdf>
- Gómez-Franco, L. E. (2013). *Exclusión e inclusión: conceptos multidimensionales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gómez, M. (2016). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.una.idm.oclc.org/visor/44342>
- González, A. N. y Leal, G. G. (2010). *El estudiante con discapacidad: Orientaciones pedagógicas para el docente*. Heredia: EUNA.
- Gonzales, A. M. (2005). *Aspectos éticos en la investigación cualitativa*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unacrsp/reader.action?docID=3160373>
- Grillo, M., León, A., Mora, A. y Rodríguez, I. (2010). *Perspectivas Estratégicas sobre la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil: Propuesta de las Organizaciones sociales que trabajan en la niñez*. San José, Costa Rica. Recuperado de http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Perspectivas_estrategicas_tecnicas_sobre_Red_Nacional_Cuido_Desarrollo_Infantil.pdf
- Guijo, B. V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 55-74. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_03.pdf

- Gurdián, F. A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José, Costa Rica.
- Guzmán, L. J. (2014). *Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil en Costa Rica. El proceso de construcción 2012-2014*. Santiago, Chile. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36819/S1420021_es.pdf?sequence=1
- Hernández, R. A., Francis, S. S., Gonzaga, M. W. y Montenegro, H. M. (2009). *Las estrategias didácticas en la formación de docentes*. San José: Editorial UCR.
- Instituto Mixto de Ayuda Social. (2014). *Informe de Gestión de la Secretaría Técnica de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo (Mayo – Setiembre)*. Recuperado de http://www.imas.go.cr/sites/default/files/docs/097_-_informe_de_gestion_ana_josefina_guell.pdf
- Jiménez, P. K. y Jiménez, P. V. (2016). *Gestión de la diversidad: Aportes para un liderazgo inclusivo*. Revista Ensayos Pedagógicos, 11 (1), p. 57-72. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/viewFile/8468/9568>
- Jorquera, E. (2013). *Las adecuaciones curriculares: eje fundamental para una educación inclusiva*. En López, S. (Ed), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 195-202). Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Laurin-Bowie, C. (octubre, 2009). *Mejor educación para todos: Cuando se nos incluya también. Un informe mundial*. España, Universidad de Salamanca. Recuperado de http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf
- León, A. (2002). *El maestro y los niños: la humanización del aula*. San José: Editorial de La Universidad de Costa Rica.
- Lépiz, D. H. y Ruiz, H. S. (2010). *El trabajo colaborativo y cooperativo como propuesta para la atención a la diversidad de estilos de estilos de aprendizaje en el aula escolar*. (Trabajo presentado para optar por el grado de Maestría en Pedagogía con Énfasis en Diversidad en los Procesos Educativos, inédita). Universidad Nacional, Heredia.
- López, M. M. (2013). *La educación inclusiva, una nueva cultura*. En López, S. (Ed), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 346-378). Chile: Editorial Universidad de la Serena.

- López, S. K., Martínez, R. A. y Montero, V. K. (2014). *Talleres pedagógicos para la sensibilización de niños y niñas de 4 a 6 años de edad hacia el cuidado del medio ambiente desde la educación ambiental por medio de recursos tecnológicos en el centro educativo Manuel Francisco Carrillo Saborío de Canoas de Alajuela*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Maldonado, P, R. (7, 11, 07). Relevancia y pertinencia en educación. Huellas Digitales. Recuperado de <http://www.huellasdigitales.cl/portal/index.php/component/content/2782?task=view>
- Marchesi, Tedesco y Coll (s. f). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana. Recuperado de file:///C:/Users/Miriam/Downloads/CALIDAD.pdf
- Marín, R. F. (2014). *Modelo de Atención Pedagógica y Gestión de los CECUDI Centros de Cuido y Desarrollo Infantil*. Despacho del Ministerio de Bienestar Social y Familia, Gobierno de la República de Costa Rica.
- Martínez, M. F. (s. f). *Primera infancia, diversidad y neurociencias*. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/494/14%20Ponencia%20F.%20Mart%C3%ADnez,%20IV.pdf>
- Mata, S. A. (2007). *La investigación – acción para la formación continua de educadoras y educadores*. San José: INIE.
- Mayorga, J, Porras, M y Rodríguez, A. (2017). *Estrategias de mediación pedagógica para la atención de la niñez que se encuentra en condición de discapacidad del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil Manitas y Sonrisas ubicado en San Pablo de Heredia, una construcción conjunta con docentes técnicas y asistentes*. Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial. Universidad Nacional, Heredia.
- Meléndez, R. L. (2003). *Nuevas ideas acerca de la estimulación del desarrollo integral en los infantes*. Instituto Nacional de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA)
- Melograno, L. (s.f). *La formación profesional del maestro de educación infantil*. España, Publidisa. Recuperado de: http://www.waece.org/formacion_docente/XERDF.pdf
- Mendívil, L. (2011). *El arte en la educación de la primera infancia una necesidad impostergable*. Revista Educación 7(39), 23-36. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490/2442>

- Meza, G. C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, España. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP_Meza_Garcia_CL_Cultura_escolar.pdf
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2015). *Quinto Estado de la Educación*. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/tablet/index.html#capitulos>
- Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador. (2010). *Política de Educación Inclusiva*. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/418/21.%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (s. f). Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de la Educación Parvularia. Recuperada de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151517130.GuiaIntrodutoria.pdf>
- Millar, R. V. (2007). *Pedagogía de la autonomía por Paula Freire*. Recuperado de <https://veronicamillarreyes.wordpress.com/>
- Mora, E. S. (2015). *Guía de docente del programa de estudio Educación preescolar*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/guiadocente.pdf>
- Municipalidad de San Pablo de Heredia. (2013). *Plan de Atención Integral y Operacionalidad del Centro de Cuido y Desarrollo Infantil CECUDI San Pablo*. Heredia, Costa Rica.
- Municipalidad de San Pablo de Heredia. (2014). Caracterización General del Cantón de San Pablo de Heredia. Recuperado de <https://sanpablo.go.cr/wp-content/uploads/canton-de-san-pablo/Caracterizacion-del-Canton.pdf>
- Municipalidad de San Pablo de Heredia. (2018). *Centro de Cuido y Desarrollo Infantil*. Recuperado de <https://sanpablo.go.cr/wp-content/uploads/centros-de-la-municipalidad/CENTRO-DE-CUIDO-Y-DESARROLLO-INFANTIL.pdf>
- Murillo, F. J., Hernández, C. R y Martínez, G. C. (2016). *¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica?* Revista Perfiles Educativos 38(151), p. p 55-70. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2016/n151a2016/mx.peredu.2016.n151.p55-70.pdf>

- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Práctica Apropriadada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad*. Recuperado de [https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20\(1\).pdf](https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20(1).pdf)
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL). (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5(3), 1-21. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL). (2011). *VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (s. f). *Proyecto Iberoamericano para colaborar en la atención integral a la primera infancia y a la educación inicial 2014 – 2017*. (s. d): MEDUCA. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=Proyecto+Iberoamericano+para+colaborar+en+la+atenci%C3%B3n+integral+a+la+primera+infancia+y+a+la+educaci%C3%B3n+inicial+2014+%E2%80%93+2017.&oq=Proyecto+Iberoamericano+para+colaborar+en+la+atenci%C3%B3n+integral+a+la+primera+infancia+y+a+la+educaci%C3%B3n+inicial+2014+%E2%80%93+2017.&aqs=chrome..69i57.1012j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Convención de los derechos del niño* (20 de noviembre de 1989). Recuperada de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *“La educación inclusiva, el camino hacia el futuro”*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFIDENTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

- Ortiz, R. A. (2012). *La red nacional de cuidado y desarrollo infantil y su vínculo con los derechos humanos a partir del decreto ejecutivo No 36020*. (Tesis para optar por el grado de Maestría en Derechos Humanos, Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. Recuperada de <http://www.uned.ac.cr/academica/index.php/cidreb/e-bibliotecuned/27-cidreb/416-tesis-en-texto-completo>
- Palacios, J. y Castañeda, E. (s. f). *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Fundación Santillana
- Patronato Nacional de la Infancia (PANI). (2010) *Historia*. Recuperado de http://www.pani.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=63
- Peña, C. M. (2005). *El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 817-822. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130175>
- Peralta, E. V. (s. f). El lento reconocimiento de los bebés a ser considerados sujetos educativos.
- Pérez, S. J. (2009). *Exclusión social en Costa Rica: elementos para política públicas*. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/costarica/07017.pdf>
- Persson, S., Bloomgarden, D., Moscoso, D., Pineda, B., Castillo, A., Lauschus, A. y Murray, B (2012). *Acceso a servicios de desarrollo infantil temprano en Costa Rica*. Recuperado de [https://www.google.com/search?q=Persson+et+al.+\(2012\)&oq=Persson+et+al.+\(2012\)&aqs=chrome.69i57.841j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=%E2%80%9CEI+50%25+de+la+meta+se+pretende+alcanzar+abriendo+centros+infantiles+desde+las+municipalidades+\(%E2%80%A6\)+y+el+otros+50%25+con+proveedores+privados%E2%80%9D+\(p.+2\).+](https://www.google.com/search?q=Persson+et+al.+(2012)&oq=Persson+et+al.+(2012)&aqs=chrome.69i57.841j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=%E2%80%9CEI+50%25+de+la+meta+se+pretende+alcanzar+abriendo+centros+infantiles+desde+las+municipalidades+(%E2%80%A6)+y+el+otros+50%25+con+proveedores+privados%E2%80%9D+(p.+2).+)
- Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC). (2008). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>
- Real Academia Española. (2016). *Diversidad*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>
- Rito, C. J. (2012). Barreras para el aprendizaje y la participación. [Diapositivas en Power Point]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/R170/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacin-15429514>
- Roncal, M. F y Salazar, D. E. (2004). Metodología para el aprendizaje. Guatemala. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/001435748821a15cc8298>

- Rolla, A y Rivadeneira, M. (2006). *Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad*. Revista Expansiva. Recuperado de http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf
- Román, V. I. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación 2015*. Gobierno de Costa Rica. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/>
- Ruiz, O. J. (s. f). *Metodología de la investigación cualitativa*. Serie Ciencias Sociales volumen 15. Universidad de Deusto. Recuperada de <http://www.digitaliapublishing.com.una.idm.oclc.org/visor/15155>
- Sampieri, H. R., Fernández, C. C y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill
- Sánchez, M y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid, España.
- Sandín, E. M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona, España. Recuperada de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unacrsp/detail.action?docID=3195213#>
- Santelices, M y Pérez, L. (2010). *Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional "Inclusión de niños con discapacidad en escuela regular"*. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf
- Solla, S. C. (2013). Guía de buenas prácticas para la educación inclusiva. Save the Children Madrid. Recuperada de http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Tébar, B. L. (2013). *Inclusión escolar o aprender a vivir juntos rol del profesor mediador con alumnos con n.e.e.* En López, S. (Ed), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 346-378). Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Trejos, S. L. (3 de febrero de 2016). Niñez y prioridades municipales. *Diario Extra*. Recuperado de <http://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/282960/ninez-y-prioridades-municipales>

- Tobar, C. (2012). Atención a la diversidad es nuestra meta. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Buenas prácticas en educación inclusiva. Santillana. Recuperado de https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBD_esCR806CR807&biw=1536&bih=710&ei=e1x3W7KBLoS25gLztYv4DA&q=OEI+Buenas+practic+en+educacion+inclusiva&oq=OEI+Buenas+practic+en+educacion+inclusiva&gs_l=psy-ab.3...688984.709041.0.709709.277.56.0.0.0.0.864.7345.0j10j9j3j2j1j1.26.0....0...1c.1.64.psy-ab..258.16.5342...0j0i7i30k1j0i131k1j0i10k1j0i30k1j33i160k1j0i22i30k1j33i21k1.0._Gl4hYJpHF0
- Valera, S. D. (2014). *La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica*. (Tesis para optar por el grado de Maestra en Investigación Educativa). Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/42148/1/VarelaSaucedoDiana.pdf>
- Valverde, J. F. y Villegas, V. L. (2015). *Apoyos pedagógicos para atender las necesidades educativas de dos niños y dos niñas de tercer y cuarto grado que residen en la aldea Arthur Gough y asisten a la Escuela Isabel la Católica en Río Oro de Santa Ana*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Vargas, E. J. (20 de enero de 2012). Decretos N 36916-MP-MBSF: Organización General y Bases Operativas de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil. *Diario Oficial La Gaceta*. Recuperado de http://www.imprenal.go.cr/pub/2012/01/20/ALCA10_20_01_2012.pdf
- Vargas, F. M. (2011). *Estrategias didácticas para favorecer el Desarrollo Integral de niños y niñas de cuatro a cinco años, desde el enfoque de la Educación Intercultural: una experiencia en San Martín, Cóbano, Puntarenas*. (Trabajo presentado para optar al grado de Maestría en Pedagogía con énfasis en Primera Infancia, inédita). Universidad Nacional, Heredia.
- Watson, A. (s. f). *Ambientes inclusivos para niños menores*. Revista electrónica 11(4). Recuperado de http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/preschoolSE/B5spring10_Spanish.pdf
- Zabalza, M. (2002). *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Narcea.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Barcelona: Narcea.

Apéndice A

Taller: Haciendo propio el proceso

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: Martes 29 de marzo de 2016

Hora: de 3: 00 p. m a 5: 45 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo y presentación.
2. Entrega y explicación de la agenda.
3. Dinámica de presentación, actividad y presentación ante el grupo del escudo.
4. Breve explicación de la dinámica a trabajar por parte de las docentes y estudiantes del proyecto durante el año.
5. Aclaración de dudas.
6. Socialización de necesidades e intereses de formación.
7. Personalización de las carpetas.
8. Espacio para refrigerio.
9. Despedida.

Apéndice B

Taller: Maestras que dejan huella

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: Jueves 7 de marzo de 2016

Hora: de 3: 00 p. m a 5: 25 p. m

Encargada: MSc. Marianella Castro Pérez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo.
2. Actividad de presentación “Conociéndonos”
3. Actividad “Marioneta – marionetistas”
4. Conversatorio “Maestros que dejan huella”
5. Actividad plástica de huellas con los dedos.
6. Espacio para refrigerio.
7. Despedida.

Apéndice C

Taller: Conociendo mi niña interior

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: Jueves 21 de Abril de 2016

Hora: de 3: 00 p. m a 5: 25 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo
2. Lectura y comentario de “¿A quién no le gustan los niños?”
3. Actividad de relajación “Conociendo mi niña interior”
4. Actividad de expresión plástica (dibujo) y exposición del mismo para compartir lo vivido en la actividad de relajación.
5. Espacio de diálogo.
6. Espacio para refrigerio.
7. Despedida.

Apéndice D

Taller: Biodanza

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: 5 de mayo de 2016

Hora: de 3: 00 p. m a 5: 00 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA, estudiantes de Danza de la UNA

Agenda:

1. Saludo
2. Socialización.
3. Conexión lado izquierdo – lado derecho.
4. Caminar en parejas.
5. Sincronización rítmica.
6. Ejercicios individuales liberadores.
7. Ejercicio en parejas sobre unión/comunión.
8. Ejercicio de agradecimiento.
9. Palabras finales del motivador.
10. Evaluación del taller.
11. Espacio para refrigerio.
12. Despedida.

Apéndice E

Taller: Círculo de aprendizaje

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: Jueves 21 de Abril de 2016

Hora: de 3: 00 p. m a 5: 00 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo
2. Indicaciones del trabajo a realizar.
3. Trabajo en subgrupos (árbol de ideas base y necesidades).
4. Plenaria.
5. Organización del desafío productivo.
6. Espacio para refrigerio.
7. Despedida.

Apéndice F

Taller: El cesto de los tesoros

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: 16 de junio de 2016

Hora: de 3: 00 p. m a 5: 00 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo y presentación.
2. Indicaciones del trabajo a realizar.
3. Trabajo en subgrupos denominado “Decálogo de compromisos”.
4. Video “El cesto del tesoro”.
5. Espacio para comentarios.
6. Evaluación del taller.
7. Espacio para refrigerio.
8. Despedida.

Apéndice G

Taller: Ambientes

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: 16 de junio de 2016

Hora: de 3: 00 p. m a 5: 00 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo e instrucciones.
2. Entrega de diarios.
3. Comentario sobre el trabajo de las estudiantes de la UNA.
4. Obra de teatro “El circo”.
5. Espacio de reflexión sobre la obra y su relación con las dimensiones del ambiente.
6. Evaluación del taller.
7. Espacio para refrigerio.
8. Despedida.

Apéndice H

Taller: Primer encuentro de formación

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: 16 de marzo de 2017

Hora: de 3: 15 p. m a 5: 20 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez. MSc. Marianella Castro Pérez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

10. Saludo y presentación.
11. Espacio para compartir experiencia vivida.
12. Intervención en relación con las respuestas recibidas.
13. Lectura y comentarios sobre reflexión.
14. Desarrollo de la actividad “Se busca docente”
15. Espacio para refrigerio.
16. Despedida.

Apéndice I

Taller: Cierre de estrategias aplicadas

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: Jueves 30 de marzo de 2017

Hora: de 3: 15 p. m a 5: 15 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez. MSc. Marianella Castro Pérez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo de bienvenida
2. Reflexión “Los cien lenguajes”
3. Muestra de los resultados del proyecto por parte de las estudiantes universitarias.
4. Presentación de los resultados de las entrevistas realizadas a los niños y las niñas por parte de las estudiantes universitarias.
5. Observación del proceso a través de una recopilación de fotografías.
6. Espacio para refrigerio.
7. Despedida.

Apéndice J

Taller: Cierre

Proyecto Primera Infancia (UNA): Una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos.

Lugar: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil, San Pablo, Sector Central de Heredia.

Fecha: 25 de mayo de 2017

Hora: de 3:00 p. m a 5: 00 p. m

Encargadas: MSc. Rocío Castillo, MSc. Patricia Ramírez. MSc. Marianella Castro Pérez

Participantes: docentes y asistentes del CECUDI San Pablo de Heredia, estudiantes del Proyecto de la UNA.

Agenda:

1. Saludo y presentación.
2. Espacio para preguntas y respuestas sobre el significado y las características de líder.
3. Lectura y reflexión de “El liderazgo es influencia, nada más y nada menos”, escrita por la Madre Teresa.
4. Actividad sobre las cualidades ideales del líder.
5. Agradecimiento final de las docentes universitarias por el espacio permitido en el centro.
6. Espacio para refrigerio.
7. Despedida.

Apéndice K

Matriz 1 de recolección y análisis de datos de los Talleres

Num	Barrera	Taller	Idea principal	Ideas secundarias

Apéndice L

Matriz 2 de recolección y análisis de datos de los Talleres

Barrera	Taller	Idea principal	Ideas secundarias	Subcategorías

Apéndice M

Matriz 1 de recolección y análisis de datos de Diario de Campo

Núm. Obs	Clase	Idea principal	Ideas secundarias

Apéndice N

Matriz 2 de recolección y análisis de datos de Diario de Campo

Num	Barrera	Núm. Obs	Clase	Idea principal	Ideas secundarias

Apéndice Ñ

Matriz 3 de recolección y análisis de datos de Diario de Campo

Barrera	Nú. Ob	Grupo	Idea principal	Ideas secundarias	Subcategorías

Apéndice O

Matriz de recolección y análisis de datos de los cuestionarios

Barrera	Subcategorías	Nombre	Idea principal

Apéndice P

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Básica
Licenciatura en Educación Especial
Estudiante: Miriam Oses Moreno

Cuestionario

El presente instrumento ha sido elaborado con fines meramente pedagógicos, la información obtenida es confidencial.

Objetivo:

- Recoger información relacionada con el tema de la atención de la diversidad través de la recolección de las percepciones de las estudiantes de la Universidad Nacional participantes del proyecto denominado “Primera Infancia: Hacia una propuesta de formación contextualizada y pertinente” en el periodo 2016-2017 en el CECUDI de San Pablo de Heredia.

Nombre:

Fecha:

Instrucciones:

- Conteste lo que se le solicita en cada pregunta basada en su reflexión al respecto de su vivencia en el CECUDI.
1. Describa las interacciones *entre las docentes/asistentes y los niños y las niñas* a lo largo de la jornada.
 2. Describa las interacciones *entre los niños y las niñas* a lo largo de la jornada.
 3. Describa la *organización* del espacio: infraestructura y objetos (materiales didácticos, muebles).
 4. Describa el *uso* del espacio: infraestructura y objetos (materiales didácticos, muebles).
 5. Describa el *uso* y la *distribución* del tiempo a lo largo de la jornada.
 6. ¿En su opinión, cuál es la apreciación que tienen las docentes y asistentes sobre el trabajo que realizan en el CECUDI?
 7. ¿En su opinión, cómo se atiende la diversidad en el CECUDI?

Muchas gracias