



Modelo de Atención con Enfoque Integral

Educación Inicial



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
José Ángel Córdova Villalobos

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Francisco Ciscomani Frenier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Noemí García García

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES E INFORMÁTICA EDUCATIVA
Óscar Ponce Hernández

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Juan Martín Martínez Becerra

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO
Víctor Mario Gamiño Casillas

MODELO DE ATENCIÓN CON ENFOQUE INTEGRAL EDUCACIÓN INICIAL



Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública agradece la participación, en la elaboración de este documento, del personal de educación inicial, maestras y maestros de educación preescolar, tanto de la Secretaría de Educación Pública como de las diversas instituciones donde se presta el servicio de Educación Inicial, los responsables del nivel, en cada una de las entidades federativas, el personal técnico y de apoyo, así como las aportaciones de académicos y especialistas de instituciones nacionales y de otros países.

COORDINACIÓN GENERAL Y ACADÉMICA

Noemí García García
Rosa María Nicolás Mora
Magdalena Cázares Villa

ASESORÍA ACADÉMICA DEL ÁREA DE ASESORÍA
DEL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
María del Carmen Campillo Pedrón

ASESORÍA ACADÉMICA
Ana María Serrano
Anna Lucía Campos
Feggy Ostrosky Solís
María Emilia López

EQUIPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
Ana Cecilia Vázquez Carrillo
Arianna Barriga Gallegos
Claudia Angélica Soria Diosdado
Guadalupe del Consuelo Ramírez Vidal
Juana Gloria Martínez Jiménez
María de Lourdes Reyes Hernández
Marisol Suárez Hernández
Tania Gishel Coronel Zamora

DISEÑO DE LOGO DE EDUCACIÓN INICIAL
Fátima García Córdova

COORDINACIÓN EDITORIAL
Ernesto López Orendain
Gisela L. Galicia

CORRECCIÓN DE ESTILO
Erika Lozano Pérez

PORTADA
Víctor Castañeda Flores

DISEÑO Y FORMACIÓN
Lourdes Salas Alexander

FOTOGRAFÍA
Cendi-SEP Núm. 13, "Rabindranath Tagore"
Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil ISSSTE
Rodrigo Tolama Pavón/Acervo fotográfico DGEI
Víctor Castañeda Flores

PRIMERA EDICIÓN ELECTRÓNICA, 2012
D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2012
Argentina 28, Centro, 06020
Cuauhtémoc, México, DF

ISBN: 978-607-467-281-7

Hecho en México
MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

La Secretaría de Educación Pública agradece a las siguientes instituciones y personas su participación comprometida y responsable:

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Alberto Cassab Petit, Alison Elías Martínez, Ana María González

SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (SEDESOL)

Adriana de León Paz, Adriana Salto Domínguez, Daniela Reveles Ramírez, Joanna Cristo Aguirre

SECRETARÍA DE LA DEFENSA NACIONAL (SEDENA)

Ana Yolanda Luna García, Evangelina Hernández Arias, Fátima Ugalde Aguilar, Isis Aidé Vázquez Navarrete, María Adriana Lazcano Atilán, María del Rocío Laredo Moreno, María Eugenia Mondragón Santana, Paula Mora Soto

OFICIALÍA MAYOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Ana María Padierna Luna, Elizabeth Pérez Méndez

ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL

Beatriz Eugenia García Huerta, Beatriz Idira Villamar Partida, Cecilia Huevo Aluc, Cinthya Saiz Calderón Gallegos, José Antonio Peralta Morales, María Elena Pineda Carrillo, Martha Beatriz Hernández Carmona, Norma Laura del Moral Ehlers, Rosa María Matsumoto Fuse, Santa Zamora Mellado

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (DGEI)

Erika Pérez Moya, Esther Castillo Arzate, Iván Meza Flores, Leticia Rivero Méndez, Lilia Alejandra Pérez Martínez, Rebeca Arroyo Mata, Rosa María Pérez Castañeda, Pedro Guerrero Calderón, Xóchitl Olvera Rosas

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA (PFEEIE)

Gabriela Tamez Hidalgo, Marisol García Carbajal

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE FAMILIAS JORNALERAS AGRÍCOLAS MIGRANTES (PRONIM) Y PROYECTO DE ATENCIÓN EDUCATIVA A HIJAS E HIJOS DE MADRES Y PADRES EN RECLUSIÓN

Jaqueline Cathaeux, María de Lourdes Reyes Hernández, María del Refugio Ramírez Fernández, Patricia Rodríguez Cordero

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Ana Laura Gallardo Gutiérrez, José Francisco Lara Torres, Susana Ayala Reyes

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (SNTE)-SECCIÓN 10

Adriana Lilia Araiza Rivero

CONFEDERACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES

Gabriela C. Schlemmer Rojas

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

Alma Delia Cobos Ayala, Blanca Aideé Blanco Tornero

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN)

Alicia Hernández Ramírez, Cecilia Ruiz Rosas, Lidia Loza Lugo, Rocío Gabriela Rangel Onofre

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO (UAM-X)

Fabiola Soto Villaseñor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)

María Eréndira Camacho Trujillo

SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA (SNDIF)

Alma Valentín Maldonado, Carmen Trujillo Perusquía, Eliza Hernández Flores, Miriam Roa Martínez

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE)

José Carlos Rocha Silva, María de Jesús Banda, María Esther Cortés Miguel, María Isabel Fabregat Vicente, Mónica Querol Morfín, Norma de los Ángeles Hernández Santillán, Sandra Villanueva Silva, Valerie von Wobeser Suárez, Verónica Flores Fernández

INSTITUTO DE SEGURIDAD Y SERVICIOS SOCIALES PARA LOS TRABAJADORES DEL ESTADO (ISSSTE)

Ana María Bárbara Salazar Martínez, Aurora Pastrana Ávila, Blanca Marisela Bernal Butrón, Cecilia Santoyo Martínez, Claudia Lorena Sánchez Bárcenas, Lilia Crisóstomo Mejía, Lourdes Álvarez Arroyo, Lourdes Cornejo Campos, Martha Aurora Vázquez Vieyra, Martha Elena Aguilar Rodríguez, Rocío Sarabia Sarabia, Rosa María Gama Hernández, Sara Montes de Oca García, Silvia Rico López, Teresa Saucedo Núñez

INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL (IMSS)

Ariadna Ceballos Roa, Brillet Monserrat Soria Rico, Gabriela Mayeli Rubio Jiménez, María Elisa Enith Niebla Ceballos, Silvia Oscura Blancas

PETRÓLEOS MEXICANOS (PEMEX)

Alma Rosa Camero Martínez, Dilvia Díaz de Guzmán, Virginia Ramírez Mejía

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL COMUNITARIO SAVE THE CHILDREN-MÉXICO

Elia Albarrán Alva, Mónica Fernández Rivera, René Mauricio Sánchez Ramos, Wendy Ortigoza Montalbán

FONDO PARA NIÑOS DE MÉXICO, A. C.

José María Cabrera López, María Elena Calvillo Chávez, Pedro Hernández González

FUNDACIÓN CARLOS SLIM

Johanna Monique Slim de Elias

JUNTOS CONSTRUIMOS A. C.

María Fernanda Otero

NUESTROS NIÑOS, I.A.P.

Luis Mendoza Ávila, María Laura Parra Cárdenas, Norma Trujillo Guillermo

PORQUE TÚ LO NECESITAS, A. C.

Ana Lilia Medrano Ramos, Rosalina Contreras Segovia

PROYECTO CENDI TIERRA Y LIBERTAD

Alejandro Sánchez Vázquez, Alma Rosa García, Graciela Vázquez Mendoza, Guadalupe Rodríguez Martínez, Guadalupe Pastrana Rivera, José Narro Céspedes, María de Jesús López Cano, Patricia Vázquez Mendoza, Yannet Yárrito Hernández

ESCUELA VALLE DE BRAVO

Laura Peredo Cervantes

Índice

PRESENTACIÓN	10
INTRODUCCIÓN	13
PARTE I. CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCACIÓN INICIAL	16
Educación Inicial. Nuevos escenarios	17
Principios rectores	19
Responder a las demandas de la sociedad actual	20
Orientar las prácticas de crianza	21
Centrarse en el desarrollo y la construcción de capacidades de las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años de edad	22
Proceso de construcción del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial	24
Marco de referencia	32
Fundamentos teóricos para el trabajo en Educación Inicial	36
Enfoque de derechos	36
Perspectivas sobre el desarrollo de las niñas y los niños	40
Neurociencias y aprendizaje infantil	43
Soporte emocional, apego y vínculo	50
Estudios de contexto	52

Características del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial	56
Carácter abierto y flexible	57
Enfoque inclusivo	58
Desarrollo y construcción de capacidades	60
Propósitos de la Educación Inicial	62
Organización curricular: ámbitos de experiencia	64
Ámbito 1. Vínculo e interacciones	67
Ámbito 2. Descubrimiento del mundo	73
Ámbito 3. Salud y bienestar	77
PARTE II. GUÍA PARA EL AGENTE EDUCATIVO	82
El Agente Educativo y su intervención	83
Ambientes de aprendizaje	90
Características	91
Elementos de apoyo para organizar ambientes de aprendizaje	93
Planificación didáctica	106
Componentes de la planificación	106
Pasos para la planificación	110
Sugerencias para la intervención con niños del nacimiento a los tres años	114
La reflexión sobre la práctica	125
La observación	125
La reflexión sobre la práctica	130
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	133

Presentación

La Secretaría de Educación Pública, en el marco del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el Objetivo 2 establece “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”; de manera específica, en el rubro de Educación Básica se señala:

2.3 Institucionalizar, en todos los servicios de Educación Inicial, un modelo de atención con enfoque integral, para favorecer el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo de niñas y niños de 0 a 3 años de edad, en todo el país.

Asimismo, en consideración a los planteamientos internacionales que demandan una atención prioritaria a la primera infancia, ha impulsado, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, un

trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen Educación Inicial en las distintas modalidades y contextos de todo el país.

Como producto de este trabajo y en congruencia con los fines y propósitos de la educación y del sistema educativo nacional (SEN) establecidos en los artículos primero, segundo y tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, se elaboró el *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial*, con el propósito de brindar atención de mayor calidad y orientar el trabajo educativo con las niñas y los niños, desde el nacimiento hasta los tres años de edad, independientemente de la institución, la modalidad o el servicio en que se les atiende, con el fin de favorecer la construcción y el desarrollo de sus capacidades, para que enfrenten los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria como en su trayecto formativo escolar.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial es producto de las experiencias y los resultados obtenidos en la aplicación de programas implementados en diversas instituciones a nivel nacional e internacional, así como de los avances recientes en la investigación sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje en la primera infancia y de las políticas públicas centradas en ésta. La atención integral de la niñez permitirá enfrentar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social (Compromiso hemisférico por la atención de la primera infancia, 2007).

El Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial traza un marco normativo y curricular muy amplio y flexible. Sus planteamientos pueden adaptarse para diseñar programas específicos para las diferentes modalidades y servicios. Tienen un carácter incluyente, por lo que también pueden aplicarse en diferentes contextos donde se trabaje con familias y comunidades en condición urbana, marginal, rural, indígena y migrante.

Corresponde ahora a las instituciones y los servicios, y de manera específica a los distintos Agentes Educativos, poner en práctica los planteamientos pedagógicos, desde la nueva mirada que se propone en este documento, para impulsar cambios y replantear significativamente la manera de ver a los niños y relacionarse con ellos, así como las formas de intervención educativa para el trabajo con los más pequeños.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Introducción

La Educación Inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo que contribuye al desarrollo y educación de las niñas y los niños en sus primeros años de vida.

Los avances de las neurociencias y los estudios de economía y sociología ofrecen un sólido fundamento para comprender que, desde el embarazo de la madre y hasta los primeros años de Educación Básica, se abre una ventana de oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños, y que con intervenciones adecuadas, las sociedades pueden contar con personas que busquen mejores condiciones de vida y sean capaces de generar ambientes favorables para aprender y desarrollarse plenamente en los aspectos físico, cognitivo, emocional, social y cultural.

La Educación Inicial como acción educativa, requiere superar varios retos: el primero consiste en transformar la concepción que se tiene acerca de la atención que se brinda como derecho exclusivo de la madre

trabajadora para plantearla como un derecho fundamental de las niñas y los niños para recibir atención desde que nacen; el segundo se refiere a la segmentación existente entre acciones de tipo asistencial y acciones educativas para centrarse en la atención integral que responda a las necesidades actuales de las niñas y los niños, y el tercer reto implica articular el esfuerzo de instituciones y organizaciones sociales, junto con otros niveles del SEN, principalmente con la Educación Básica para brindar atención a todas las niñas y los niños, y en particular a los grupos vulnerados como indígenas, migrantes con alguna discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

En este contexto, después de un amplio proceso de discusión y análisis sobre los retos de la Educación Inicial, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), en apego a las atribuciones que le confiere el Reglamento Interior de la SEP (artículo 29, fracción IV) coordinó la elaboración del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial, para emprender un proceso de transformación de la Educación Inicial con el fin de favorecer el desarrollo y la construcción de capacidades y el acompañamiento afectivo de las niñas y los niños.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se fundamenta en el enfoque de derechos, las nuevas perspectivas sobre el desarrollo de las niñas y los niños, los estudios sobre neurociencias y aprendizaje infantil, el soporte emocional, el apego y vínculo, y los estudios de contexto vinculados de manera integral para brindar expe-

riencias de aprendizaje, a través de la organización de ambientes, en los cuales las niñas y los niños encontrarán la oportunidad de fortalecer sus capacidades físicas, afectivas e intelectuales mediante el juego.

Dadas las características de la Educación Inicial, la estructura del documento incorpora un conjunto de fundamentos teóricos, así como los propósitos de aprendizaje, la organización curricular planteada por ámbitos de aprendizaje y una Guía para el Agente Educativo, que sugieren un trabajo sistemático para potenciar las capacidades de las niñas y los niños.

El documento se divide en dos partes. En la primera, Criterios pedagógicos para Educación Inicial, se presentan los nuevos escenarios y los principios rectores de la Educación Inicial, el marco de referencia y sus fundamentos; además de las características, los propósitos y la organización curricular.

En la segunda parte del documento, Guía para el Agente Educativo, se explican cuatro elementos fundamentales para orientar el trabajo educativo cotidiano: 1. la intervención del Agente Educativo, 2. las características de los ambientes de aprendizaje y los elementos para su organización, 3. la planificación didáctica, y 4. la observación y la reflexión sobre la práctica.

PARTE I

CRITERIOS
PEDAGÓGICOS PARA
EDUCACIÓN INICIAL



Educación Inicial. Nuevos escenarios

En la década de los 90 se empezaron a difundir recomendaciones relacionadas con la comprensión del aprendizaje humano, producto de la investigación en neurociencias. Con ello surgieron cuestionamientos relacionados con el cómo y con qué elementos se atiende a los bebés y niños pequeños. Las aportaciones de las neurociencias permitieron avanzar en la comprensión de que las niñas y los niños desarrollan capacidades desde el momento del nacimiento, y aún durante el proceso de gestación, por lo que se sostiene la importancia de la intervención educativa durante los primeros años, ya que éstos son clave para desarrollar al máximo las capacidades del niño. Durante los primeros seis años de vida el cerebro humano presenta las más grandes y profundas transformaciones, a las cuales acompaña un rápido desarrollo de las inteligencias, la personalidad, la creatividad y el comportamiento social. Por ello, hoy se puede afirmar que la incorporación del niño, desde temprana edad, a un proceso educativo, generará enormes beneficios a lo largo de su vida.

De igual manera, y como producto de estas mismas investigaciones, se han identificado las ventajas de la inversión en la primera infancia y las posibilidades futuras de disminuir problemáticas en términos sociales.

En Educación Inicial, también tienen relevancia los nuevos planteamientos sobre los derechos de los niños. En las últimas décadas existe un avance considerable en relación con lo que éstos representan y las derivaciones que debe haber en la atención y cuidado de ellos. Se advierte que las niñas y los niños antes y desde que nacen, son sujetos de derechos, y que corresponde a la familia y a otros adultos que se encuentren a cargo de ellos, llevarlos a efecto en todo momento. Siendo el Estado el principal responsable de brindar apoyo para garantizar plenamente los derechos de las niñas y los niños.

Concebir al niño desde que nace como sujeto de derechos exige una relación de igualdad entre niños y adultos; los visualiza desde una perspectiva integral que considera todas sus necesidades de desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural; además de comprender que las niñas y los niños piensan y actúan de un modo específico porque cuentan con capacidades que requieren potencializar y que exigen ambientes propicios para hacerlo.

Estos planteamientos permiten concebir a la Educación Inicial como un derecho de las niñas y los niños, para garantizar su óptimo desarrollo, destacando la importancia de una atención oportuna y una educación de calidad, que responda a todas sus necesidades.

Principios rectores

Existen bases suficientes para considerar a la Educación Inicial como un proceso con fines educativos que favorece el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, en el periodo que va del nacimiento a los tres años de edad. La coincidencia de diversos factores respaldan esta concepción; al respecto, las investigaciones científicas han brindado experiencias sobre el impacto que tiene la intervención temprana para el desarrollo y la construcción de capacidades.

Asimismo, los acuerdos internacionales han reportado el valor que tiene la Educación Inicial para el mundo, en términos de inversión a futuro, y los planteamientos de política educativa dan cuenta de la importancia que ha adquirido como una medida educativa; la experiencia acumulada por instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil, crea las condiciones para incorporarla como un derecho de cada niña y niño de este país y no sólo como un derecho laboral de la madre trabajadora.

Por lo anterior, la Educación Inicial en México se orienta a partir de tres principios rectores: Responder a las demandas de la sociedad actual, Orientar las prácticas de crianza y Centrarse en el desarrollo y construcción de capacidades de las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años de edad. Estos principios se describen a continuación.

Responder a las demandas de la sociedad actual

Los bebés y niños pequeños empiezan a incluirse en situaciones de vida en grupo a partir de la creación de las instituciones maternas-educativas en casi todo el mundo.¹

Los Centros Infantiles se crean para acompañar las tareas que implica la crianza, debido a la realidad laboral que se presenta en el mundo actual y a la constitución de los nuevos tipos de familias.

En los Centros Infantiles *la crianza es colectiva*, es decir, la función materna y paterna se comparte con otras personas; por ejemplo, con los Agentes Educativos, los cuales atienden a uno o varios niños, durante un tiempo cada vez más prolongado.

Para los bebés y niños pequeños que asisten a los diferentes Centros Infantiles la vida en grupo tiene implicaciones como:

1. La separación muy temprana de los vínculos de apego primarios ocasiona una distancia con las madres y los padres durante muchas horas al día.
2. El número de niños a cargo de cada Agente Educativo es mayor que la individualidad que vive el niño dentro de su familia.
3. La relación o vínculo con un Agente Educativo externo al ámbito familiar, demanda una comunicación distinta dentro del grupo y el desarrollo de la capacidad afectiva.

¹ II Foro de Educación Preescolar en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, denominado Preescolar y sus Aportes en la Educación Básica, el cual se llevó a cabo del 23 al 25 de abril de 2009. Taller “Estrategias didácticas para el desarrollo emocional de las niñas y los niños”, coordinado por María Emilia López.

Para responder a las necesidades de la sociedad actual, la Educación Inicial se entiende como un *proceso de crianza colectiva* que busca el desarrollo de las niñas y los niños dentro de un ambiente estimulante, de confianza e interés de parte de los Agentes Educativos, donde se comparten las tareas que estimulan la exploración y la autonomía, se protege la salud física y emocional, y se cuida el desarrollo integral de las niñas y los niños; además de cuidar las relaciones con los adultos y con sus pares, para favorecer el desarrollo e integración al medio social.

Orientar las prácticas de crianza

La Educación Inicial es la primera etapa de vida de las niñas y los niños en la que se sientan las bases para la construcción de las capacidades más importantes para la vida.

Durante este periodo se inicia la construcción de la personalidad, por lo que adquieren relevancia las relaciones de afecto para fortalecer la confianza y la seguridad en sí mismos, así como la apertura a la relación con los demás; además de favorecer el desarrollo de habilidades para el autocuidado y la cultura de la autoprotección de su integridad física y emocional para alcanzar un desarrollo saludable.

También, la Educación Inicial ofrece la posibilidad de compensar las desigualdades de las niñas y los niños, cuya situación socioeconómica y cultural ejerce influencia en su desarrollo, y en consecuencia en su crecimiento físico, intelectual, afectivo y social; ofreciendo la protección y atención adecuadas en caso de que se requiera. Además brinda la posibilidad de detectar oportunamente dificultades de

tipo neurológicas, psicológicas, físicas, sociales o de aprendizaje, para crear áreas de oportunidad.

La posibilidad de recibir una educación con propósitos definidos y a través de un ambiente seguro, protegido y regulado, diferente al de su familia, se convierte en un punto de formación para orientar y reorientar las prácticas de crianza.

Un entorno que promueve relaciones afectivas entre los niños y sus padres, o los adultos que con ellos conviven, así como una educación de buena calidad, tiene efectos positivos en el rendimiento académico posterior, en sus oportunidades de trabajo y en su nivel de productividad. Por tanto, se compensan las desventajas que pueden influir en una niña o niño que nace en un ambiente desfavorecido.

Centrarse en el desarrollo y la construcción de capacidades de las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años de edad

Los bebés nacen con una fuerte motivación interna y capacidad para aprender; por ello, aprenden a ser seres independientes y adaptados a su contexto. Sus primeras experiencias desempeñan un papel fundamental en el desarrollo y la construcción de sus capacidades y actitudes, pero necesitan de un adulto que les acompañe y apoye en este proceso. El adulto o equipo de adultos requiere tener conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la atención a la primera infancia, para proporcionar a las niñas y los niños un conjunto de oportunidades de aprendizaje, que

les permitan fortalecer las capacidades con que nacen, mejorar los niveles de desarrollo, sus condiciones de vida y sentar las bases para un enriquecimiento personal, familiar, escolar y social.

La Educación Inicial debe favorecer el aprendizaje y desarrollo de los bebés y niños pequeños a partir de fortalecer las capacidades intelectuales, afectivas y físicas. Además de ser un espacio donde los niños tengan la oportunidad para opinar, tomar decisiones, actuar con iniciativa y organizarse con sus pares con diversas intenciones.

Para la Educación Inicial el centro de atención son las niñas y los niños, desde el nacimiento hasta los tres años de edad, sin importar su condición física, social, étnica, económica, cultural o de género. En esta diversidad de condiciones, el proceso educativo debe ofrecer oportunidades para desarrollar, mejorar, transformar o construir mejores capacidades en su vida.

Adicionalmente, la diversidad de contextos y situaciones en que se atiende y cuida a los bebés y niños pequeños, es distinta al que se proporciona en la familia o en la comunidad, sobre todo si se trata de condiciones urbanas, marginales, rurales o migrantes; sin embargo, se reconoce que cada contexto propicia una adaptación y proporciona un beneficio a cada niña o niño a través de la interacción directa con su entorno, al evitar limitantes sobre las posibilidades de aprendizaje que producen una mejora en todas sus capacidades.

En síntesis, los principios rectores de la Educación Inicial definen que la educación y atención que reciben las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años de edad, establecen criterios de calidad para brindar una atención y educación integral centrada en cada uno.

Proceso de construcción del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial

Para dar cumplimiento al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular, implementó, en el marco de los artículos 12, 13, 39, 40 y 59 de la Ley General de Educación las siguientes acciones:

- Con la participación de personal académico de Educación Inicial y Pre-escolar, de diferentes entidades federativas, se realizó un análisis de los distintos programas de Educación Inicial que se han implementado en el país.
- De manera paralela, se llevó a cabo un análisis de las propuestas curriculares de diferentes países, así como de investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños menores de tres años, con el propósito de definir los fundamentos del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial.
- En coordinación con la Dirección de Educación Inicial de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal y la coordinación de asesores del Secretario de Educación Pública, se organizó el Encuentro Internacional “Perspectivas de la Educación Inicial. Construyendo nuevos caminos para las niñas y los niños”, llevándose a cabo

en dos sedes distintas: Ciudad de México y Monterrey. Este encuentro se desarrolló en noviembre de 2008 y contó con la asistencia de 1 400 Agentes Educativos de diversas instituciones que ofrecen Educación Inicial en el país. En dicho evento, además de compartir las investigaciones recientes, y dar a conocer el estado actual de la investigación sobre los niños en sus primeros años, se presentaron experiencias innovadoras de trabajo con bebés y niños pequeños. Asimismo, se integraron mesas de trabajo con personal de diferentes instituciones, con el propósito de obtener información acerca de las creencias y concepciones, de cómo son y cómo aprenden los bebés y niños pequeños, qué pueden o no hacer, así como para identificar las expectativas respecto a la atención de las niñas y los niños. El personal de la DGDC recopiló la información obtenida e integró un informe nacional, proporcionando elementos para establecer la estrategia, con el fin de iniciar un proceso de fortalecimiento de la Educación Inicial en todas las entidades federativas y al interior de las instituciones, así como para definir los ejes de construcción de un documento de trabajo, que más tarde integraría el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial, como se especifica en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Este documento se revisó y discutió en diferentes foros, tanto nacionales como al interior del país.

- Con la colaboración de especialistas del país y de algunos investigadores extranjeros, y conforme a las características de los servicios y la información obtenida en las mesas del Encuentro, se decidió llevar a cabo un

proceso de construcción colectiva, es decir, retomar una metodología basada en la investigación reciente de los procesos de cambio, con la idea de construir un documento actualizado, a partir de una mirada distinta acerca de los niños y cómo aprenden, pero además, promover cambios para transformar la manera de ver, de relacionarse y de comprenderlos. Este proceso tiene como una de sus ventajas involucrar a todos los actores que se relacionan con la Educación Inicial, para que a través del estudio y el análisis, comprendan lo que significa el cambio, identifiquen sus implicaciones y construyan una visión compartida.

- Para definir acuerdos nacionales y avanzar en el trabajo desde una sola directriz, definida en la estrategia nacional, se llevaron a cabo reuniones con las Responsables de Educación Inicial de las 32 entidades federativas. En el periodo comprendido entre 2008 y 2010 se realizaron seis reuniones nacionales.
- Con la colaboración de las Responsables de Educación Inicial en los estados, se definió una estrategia general para fortalecer la Educación Inicial, de manera que se puntualizaran el proceso y las acciones que permitirían alcanzar el propósito de transformar las formas de ver y pensar a las niñas y a los niños más pequeños. Dicha estrategia se implementó para orientar a los responsables de Educación Inicial en las entidades federativas, con el fin de gestionar y coordinar las acciones, así como constituirse en el elemento principal para coordinar, a través de un equipo de asesores, las orientaciones a todos los Agentes Educativos,

independientemente de las modalidades de atención e instituciones en las que desarrollen su trabajo.

- En las áreas de Educación Inicial estatales se integraron equipos de asesores, para coordinarse con el equipo nacional, integrar a las instituciones de sus estados y liderar las acciones definidas en las reuniones de responsables. Por primera vez se integró la figura del asesor en la mayoría de las entidades y se reconoció la existencia de un área específica para atender Educación Inicial.
- De 2008 a 2011 se realizaron seis talleres nacionales con equipos de asesores o figuras equivalentes de Educación Inicial, con el propósito de actualizar a los Agentes Educativos y definir líneas de acción para su función. En dichos talleres se incorporaron asesores por entidad federativa de instituciones como Sedesol, DIF y de la SEB, personal de Educación Indígena, además de representantes del IMSS, ISSSTE y Conafe. Estas reuniones tuvieron un carácter académico y como eje, el análisis y la reflexión encaminada a comprender los procesos de cambio.
- De manera paralela a este trabajo, y con el propósito de conformar un equipo interinstitucional, se realizaron reuniones con responsables de las instituciones que ofrecen Educación Inicial en el país, con el fin de compartir experiencias, conjuntar acciones para unificar criterios e integrar esfuerzos para mejorar la atención educativa. En 2008 se integró el equipo interinstitucional con las siguientes instituciones: Presidencia de la República, Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF),

Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Secretaría de Educación Pública (SEP), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organismos de la Sociedad Civil, Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). De 2008 a 2010 se llevaron a cabo ocho reuniones interinstitucionales.

- En 2009, al equipo interinstitucional se sumaron las siguientes instancias, dependencias e instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Petróleos Mexicanos (Pemex), Organización de Escuelas Particulares y dos programas de la SEB: Programa de Educación Básica para niños y niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) y el Proyecto de Atención Educativa a Hijas e Hijos de Madres y Padres en Reclusión.
- Tanto en las reuniones de responsables, como en los talleres de asesores se presentaron avances de los planteamientos del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial, como lo especifica el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Así, se llegó a integrar una propuesta consensuada, en versión preliminar y con carácter nacional, de este documento, con el fin de continuar la discusión académica sobre sus principales planteamientos. El documento se revisó y discutió en diferentes foros, tanto nacionales como al interior del país.

- Con la experiencia del análisis y la discusión del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial en la Cuarta Reunión Nacional de Responsables de Educación Inicial, se decidió abrir una *Fase de sensibilización*, la cual consistió en la organización de diferentes actividades académicas en cada una de las entidades federativas. Para esta fase se editaron y distribuyeron carteles y folletos; se difundieron mensajes a través de los medios de comunicación locales; se organizaron foros, congresos, encuentros, talleres y reuniones estatales, entre otros eventos en los que, de manera coordinada con las distintas instituciones, se discutieron los fundamentos teóricos, así como los elementos principales del enfoque. Con estas actividades se generaron procesos de reflexión entre los Agentes Educativos, respecto a la necesidad de cambiar el trabajo con las niñas y los niños en el periodo comprendido entre el nacimiento y los tres años de edad, además de tener referentes teóricos y conceptuales comunes para comprender nuevas formas de trabajo y estar en condiciones de implementarlas.
- Las actividades que integraron esta fase de sensibilización se realizaron durante el periodo comprendido entre 2009 y 2010, en 30 estados de la República Mexicana.
- Adicionalmente, en otras acciones, se llevó a cabo una reunión para constituir un grupo de trabajo con autoridades educativas estatales y representantes de instituciones que atienden a niñas y niños de Educación Inicial, con el propósito de contar con un representante para plantear los

temas relacionados con la Educación Inicial en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu).

- El tema de Educación Inicial se abordó en la mesa del Conaedu en dos sesiones. En la primera reunión, realizada en la ciudad de Tijuana el 31 de octubre de 2008 (Acuerdo R.14^a.9.), las autoridades educativas estatales apoyaron la integración de los equipos de asesores; en la segunda, llevada a cabo en la ciudad de Durango el 16 de octubre de 2009 (Acuerdo R. 18^a), las autoridades acordaron constituir un grupo conformado por las Responsables de Educación Inicial de la SEP y representantes de distintas instituciones para el análisis del documento.
- De manera paralela, se efectuaron distintas actividades de difusión. Las principales fueron:
 - a) Transmisión de programas de televisión mediante la red satelital Edu-sat, dirigidos a los Agentes Educativos y familias que tienen niñas y niños de Educación Inicial.
 - b) Realización del Primer Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inicial, con el propósito de conocer el trabajo desarrollado en las diferentes instituciones y contextos. Como producto de este concurso se editó, en versión electrónica, una publicación que integra las experiencias exitosas premiadas.
 - c) Diseño de una ficha de datos de Educación Inicial, a través de un trabajo coordinado entre varias instituciones, con la finalidad de contar

con un instrumento para reunir información de los centros y servicios de Educación Inicial en las entidades federativas, y así estar en la posibilidad de definir el grado de vulnerabilidad de los centros a donde acuden los niños de 45 días de nacidos a tres años de edad. Para iniciar los trabajos y definir acuerdos, en junio de 2009 se realizó una reunión con los representantes de diferentes instituciones. Este instrumento fue integrado finalmente por la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) de la Secretaría de Educación Pública, la cual también tuvo a cargo el procesamiento de la información. El documento final fue revisado por las Responsables de Educación Inicial de las entidades federativas, quienes identificaron las problemáticas e insuficiencias, de tal forma que se hicieran del conocimiento de las autoridades educativas y se resolvieran de manera oportuna.

- d) Discusión y análisis de diversas propuestas de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de tres años. Consulta a instituciones y universidades extranjeras (Universidad de California, Organización de Estados Americanos y Jardín Maternal de Buenos Aires) y nacionales (UNAM y UAM-Xochimilco).
- e) Diseño de una página web para Educación Inicial. La difusión se hizo a través de la página web de la SEB.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial define orientaciones generales para la atención educativa de las niñas y los niños del nacimiento a los tres años de edad; se fundamenta en el principio de ofrecer un servicio educativo, que, sin descuidar el carácter asistencial, haga valer el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños, por tanto se enfoca en la atención y satisfacción de sus necesidades desde el momento de su nacimiento,² otorgando particular importancia al aspecto educativo y reconociendo el papel central de la intervención del Agente Educativo.

Marco de referencia

En el contexto internacional existen pronunciamientos que han marcado la pauta para puntualizar la importancia de atender con calidad y equidad a la primera infancia.

En el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, se adoptó el Marco de Acción: Educación para todos, en el cual se señaló el compromiso de los participantes para cumplir seis objetivos generales relacionados

² En algunos países, incluyendo México, existen programas para apoyar a la madre desde la gestación del bebé, y así crear las condiciones que permitan al niño desarrollarse de manera plena y garantizarle una mejor calidad de vida.

con la inclusión y equidad educativas.³ Como planteamientos representativos de este foro, destacan, por ejemplo, los objetivos primero y sexto:

- I. Extender y mejorar la protección y cuidados integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos [*mediante actividades centradas en ellos*].
[...]
- VI. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables.

Ambos objetivos definen las pautas para que las naciones organicen y diseñen ambientes seguros en los que los niños puedan crecer sanos y desarrollen sus capacidades.

En 2005 el Comité de los Derechos del Niño de la ONU realizó el primer Programa de Atención y Educación de la Primera Infancia, señalando la necesidad de formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas centradas en la primera infancia, desde el nacimiento hasta el periodo preescolar. En este marco, se planteó la definición de políticas globales referidas a la salud, protección, cuidado de niñas y niños, así como al desarrollo de sus capacidades; además de la orientación a los padres, docentes o personas que los cuidan.

³ Véase www.oei.es/pdfs/marco_dacar.pdf (consulta 6 de junio de 2011).

El Programa de Atención y Educación de la Primera Infancia es relevante porque por primera vez se señala que la educación que reciban las niñas y los niños deberá vincularse con sus derechos para desarrollar su personalidad, sus actitudes, así como su capacidad mental y física.

En el contexto nacional, la política pública retoma los postulados internacionales y establece, a través del *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, en el eje Igualdad de oportunidades, en la estrategia 3.7 Familia, niños y jóvenes que: “En la perspectiva del desarrollo humano desde temprana edad, las niñas y los niños tienen derechos humanos básicos que deben cumplirse. Estos derechos son fundamentalmente los siguientes: “el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno, a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social.”⁴

Además, en el Objetivo 20 del mismo eje se señala: “Promover el desarrollo sano e integral de la niñez mexicana garantizando el pleno respeto a sus derechos, la atención a sus necesidades de salud, alimentación, educación y vivienda, y promoviendo el desarrollo pleno de sus capacidades.”⁵

⁴ *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Consultado en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>

⁵ Ídem.

Por otra parte, en materia de política educativa, como se señaló con anterioridad, el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* señala en el Objetivo 2, específicamente en el numeral 2.3 Institucionalizar un modelo de atención con enfoque integral.

Como resultado de la política educativa, en el último trimestre de 2008 la SEB impulsó el tema de Educación Inicial con los siguientes propósitos:

- Diseñar un Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial que respondiera a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños, del nacimiento a los tres años, de todo el país.
- Crear sinergias entre las instituciones involucradas en la atención de las niñas y niños, en edad del nacimiento a los tres años.
- Garantizar el respeto de los derechos de las niñas y los niños.
- Crear vínculos de participación con las familias.
- Garantizar la formación y actualización de los Agentes Educativos.
- Generar lineamientos y normas generales para la gestión y mejora del lugar en donde se brinda atención educativa a las niñas y los niños.

Asimismo, impulsó un trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen Educación Inicial en las distintas modalidades y contextos de todo el país.

Fundamentos teóricos para el trabajo en Educación Inicial

El Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se fundamenta en el enfoque de derechos, en nuevas perspectivas sobre el desarrollo de las niñas y los niños, en los estudios actuales sobre neurociencias y el aprendizaje infantil, en investigaciones sobre soporte emocional y vínculo, y en estudios de contexto, unidos de manera integral para dar lugar a experiencias de aprendizaje, mediante las cuales las niñas y los niños tienen la posibilidad de fortalecer sus capacidades físicas, afectivas e intelectuales.

Enfoque de derechos

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), promovida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989, declara que referirse a los derechos de los niños va más allá de brindarles protección y cuidados básicos para su bienestar físico; es concebir que las niñas y los niños son sujetos de derechos desde el momento de nacer, y que es responsabilidad de los adultos hacerlos valer porque los niños se encuentran en una situación de vulnerabilidad y absoluta dependencia para su supervivencia.

Concebir al niño como un sujeto de derecho, exige una relación de igualdad entre los niños y los adultos, es decir, con los mismos derechos humanos que cualquier individuo tiene, por el hecho de haber nacido.

Considerar al niño desde una perspectiva integral, también implica reflexionar en todas sus necesidades de desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural; e implementar en los contextos donde se desenvuelve, estrategias y métodos adecuados, para poner en funcionamiento una nueva perspectiva de derechos.

Estas ideas plantean una postura distinta, por lo que si se quiere cambiar la visión acerca de los derechos de los niños, es necesario comprender por qué los niños piensan y actúan de un modo específico, qué capacidades se requiere potenciar, qué ambientes conviene ofrecer, cómo generar conciencia y apoyo de la comunidad para favorecer los derechos de las niñas y los niños.

Dentro de la dimensión del enfoque de derechos es necesario establecer una distinción entre el enfoque basado en las necesidades y el enfoque fundado en los derechos. El primero atiende de manera inmediata las peticiones y convierte a la niña o al niño en un sujeto pasivo que sólo recibe lo indispensable para subsistir. El segundo promueve la concepción de un niño que tiene capacidades, que es portador de sus propios derechos, que participa activamente en la vida social, piensa, opina y decide; además, plantea la idea de un adulto responsable de hacer valer los derechos de los niños, al satisfacer todas sus necesidades y estar atento a que otros adultos lo hagan. Este enfoque deja atrás las nociones que consideraban a las niñas y los niños como sujetos de cuidados y acciones de protección –a manera de beneficencia– que los adultos tenían que ejercer sobre ellos.

Las experiencias de las niñas y los niños en los tres primeros años de vida son fundamentales por ser un periodo crítico para establecer aprendizajes. Una persona adulta sana tiene su base en un niño o una niña que inició su vida con una nu-

trición adecuada, con cuidados emocionales necesarios y en ambientes seguros y confortables, como condiciones imprescindibles para lograr el desarrollo de todas sus potencialidades y convertirse en un adulto protagonista de su vida social con responsabilidad y creatividad.

En el enfoque de derechos es importante referirse al “interés superior del niño”⁶ y reconocer que todas las niñas y los niños, y de manera particular las niñas y los niños indígenas, migrantes, con alguna discapacidad o de cualquier etnia, cultura o grupo, tienen la libertad de comunicar qué sienten, qué viven y cómo cambian ante algunas situaciones y, en consecuencia, los adultos necesitan identificar sus necesidades, escucharlos y facilitarles ambientes que propicien la toma de decisiones, respetando sus diferencias individuales, sus ritmos de aprendizaje y su temperamento.

En el trabajo educativo, el enfoque de derechos se presenta en las siguientes acciones:

⁶ De acuerdo con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el interés superior del niño se refiere a que la protección de los derechos del niño “prima sobre cualquier consideración cultural que pueda afectarlos”. Esta idea tiene que ver con una conceptualización de niño más actual y con una idea distinta de la relación de los niños con los adultos. Por ejemplo, puntualiza que los niños no son propiedad de sus padres, ni son seres indefensos que se benefician de la caridad, sino son seres humanos, destinatarios de sus propios derechos. Se refiere también a que todas las niñas y los niños tienen “derecho” a la plena realización y satisfacción de sus derechos. Los derechos humanos se comprenden como facultades que permiten oponerse a los abusos de poder. Estas ideas superan el concepto de paternalismo, situación que se identificó en relación con la infancia durante muchos años. Miguel Cillero Bruñol, “El Interés Superior del Niño”, en el Marco de la Convención sobre los Derechos del Niño, www.iin.oea.org/el_interes_superior.pdf

1. **Provisión.** Implica crear las condiciones de vida necesarias para su supervivencia, como la alimentación, el abrigo, la seguridad física y emocional, y la proporción de servicios de educación, salud y recreación.
La provisión es una acción de prevención de enfermedades (por ejemplo, la revisión médica periódica) y el estímulo del espacio material, además de la generación de ambientes afectuosos y cálidos que se producen a partir de la relación de trato que establecen los adultos con las niñas y los niños.
2. **Protección.** Permite brindar seguridad integral y prevención del maltrato, abuso, violencia y explotación a menores; siendo los primeros en recibir atención, principalmente las niñas y los niños que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y desamparo.
3. **Participación infantil.** Se refiere a asegurar el derecho que tienen las niñas y los niños a ser informados y escuchados, a tomar en cuenta su opinión, y a propiciar la toma de decisiones y la participación en grupo.

Las tres acciones son importantes, por lo que la atención a los niños va más allá de cuidar únicamente su salud y alimentación; con éstas se busca favorecer ambientes sociales agradables y afectuosos que permitan que las niñas y los niños exploren con libertad los espacios donde viven, sin olvidar la seguridad, la higiene del lugar y de los materiales. Favorecer el ejercicio de los derechos implica protegerlos y desarrollar sus habilidades sociales a través de la convivencia con otros niños o con adultos.

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se subraya la importancia de reconocer a las niñas y los niños pequeños como auténticos protagonistas de su propio desarrollo; los enmarca como parte central del proceso educativo, donde por sí mismos definen las características de su personalidad, según sus aptitudes, capacidades y apoyo que reciben de las personas que los rodean.

Respetar los derechos de la infancia es aceptar que los bebés y los niños más pequeños son partícipes y actores principales en las prácticas vitales de derechos en su casa, además que los adultos de las instituciones educativas y su comunidad son garantes de sus derechos, permitiéndoles tener conciencia de su propia existencia y descubrir con ayuda de otros su identidad personal para poderse querer porque se sienten queridos.

Perspectivas sobre el desarrollo de las niñas y los niños

Estudios actuales sobre el desarrollo infantil se enfocan en las capacidades de aprendizaje de las niñas y los niños desde su nacimiento. ¿Cómo son?, ¿cuáles son las principales pautas de desarrollo de los niños, del nacimiento a los tres años?, ¿cuándo se inicia el aprendizaje en el ser humano?, ¿un bebé participa de su aprendizaje y desarrollo?, ¿qué elementos observar para saber qué y cómo aprende un bebé?, son entre otros, los cuestionamientos planteados por especialistas contemporáneos, dedicados a investigar sobre los niños más pequeños.

A diferencia de otras teorías donde se consideraba a un bebé como un ser incompleto y frágil, y a los niños menores de tres años con escasas posibilidades para aprender, porque su aprendizaje dependía de etapas, periodos o fases por las que requería pasar desde el nacimiento hasta que era adulto, la investigación actual está centrada en las experiencias que viven los niños en su contexto para construir aprendizajes.

De aquí surgió la necesidad de diseñar un documento con planteamientos distintos, actuales y que respondan a las necesidades y características de los niños, considerando las particularidades de los contextos socioculturales, para romper con los paradigmas que postulan que los niños, a edad temprana, requieren únicamente de cuidados básicos para desarrollarse, que se limitan a estimular sólo su motricidad y a realizar actividades que van dirigidas hacia un resultado, dejando a un lado el proceso por el que pasan, o afirman que dependen de los adultos para realizar todas sus actividades.

En las investigaciones actuales⁷ se considera al desarrollo como resultado de la experiencia sobre el potencial genético innato. Se trata de una concepción de la existencia de niñas y niños **no como receptores pasivos**, sino que para aprender y desarrollarse interactúan de manera deliberada y activa con el entorno que les rodea desde que son bebés,⁸ por tanto sus capacidades se desarrollan en función de las experiencias que les ofrecen posibilidades para explorar, experimentar y descubrir.

⁷ Consultar a Feuerstein, Vygotsky y Gardner, entre otros autores.

⁸ Cfr. Lansdown, Gerison, *La evolución de las facultades del niño*.

De manera adicional, las aportaciones recientes de la investigación reconocen que en los tres primeros años de vida el desarrollo cerebral es especialmente significativo, ya que a través de la experiencia, el cerebro de los bebés y los niños pequeños se transforma, construyendo las estructuras que necesita para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se abre un panorama más amplio acerca de las necesidades y capacidades de los bebés y niños pequeños, que posibilita comprender el proceso de aprendizaje durante esta etapa de su vida.

En algunos países como México, la edad de tres años es el momento en que tradicionalmente se inicia la educación, y es reconocida por algunos teóricos del desarrollo infantil y educadores como un punto favorable para el inicio de la vida escolar; sin embargo, en la actualidad, y por los avances en las neurociencias, se ha puntualizado el hecho de que nunca es demasiado temprano para iniciar la educación en los niños. Desde el nacimiento (y aún antes) los niños cuentan con el potencial para aprender, ya que su cerebro procesa toda la información que llega del exterior.

Los primeros años de vida del niño son fundamentales para un crecimiento saludable y en armonía. Al nacer cuentan con una habilidad para adaptarse activamente a su entorno, pero depende de los ambientes que le brinde el adulto para poder lograrlo.

Las niñas y los niños crecen en una familia cuya situación socioeconómica y cultural ejerce una influencia en su desarrollo y condiciona en gran parte su crecimiento físico, cognitivo, emocional, social y cultural. Sin embargo, la cuestión afectiva y los modos de crianza son muy importantes, sobre todo en sus primeros tres años de vida.

El apego que los niños tienen con sus padres o parientes cercanos durante los primeros años también es relevante para su desarrollo, brindarles atención y cariño

fortalece su seguridad y confianza, que posteriormente utilizarán para ser capaces de sobreponerse a los efectos de eventos o experiencias negativas, enfrentar situaciones adversas y salir fortalecidos a pesar de estar expuestos a situaciones de riesgo.

La resiliencia⁹ es una de las capacidades importantes para desarrollar en estos primeros años. Es el producto de una combinación compleja de características personales como el temperamento, la confianza y la autoestima, así como las características del contexto. Las niñas y los niños desarrollan la capacidad de resiliencia de acuerdo con sus características personales y las habilidades que van desarrollando respecto a las relaciones humanas, las cuales se requiere favorecer desde la familia y otros ambientes que le brinden apoyo.

La capacidad de resiliencia permite incrementar el repertorio adaptativo del niño mediante habilidades en la solución de problemas para afrontar situaciones específicas y particularmente difíciles de la vida cotidiana.

Neurociencias y aprendizaje infantil

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se plantea, como punto de partida, que las niñas y los niños desde el nacimiento tienen la necesidad de desarrollarse y aprender a través de sus acciones, además, que los bebés y los niños son seres sociales y competentes desde un principio.

⁹ Abbot, Leslye (2002), *Birth to three matters*.

Las neurociencias son un conjunto de disciplinas que relacionan los procesos cerebrales con los procesos cognitivos, y tienen como objeto de estudio el cerebro humano; estas ciencias han posibilitado una mayor comprensión acerca de cómo se da el proceso de aprendizaje y permiten la comprensión más objetiva de cómo el cerebro de los bebés y niños pequeños se desarrolla para favorecer aprendizajes.

Investigaciones y estudios sobre neurociencias han demostrado que las niñas y los niños desde el nacimiento cuentan con un potencial de aprendizaje que les permite desarrollar mejores capacidades.¹⁰

El cerebro del ser humano tiene cien mil millones de neuronas, las cuales crecen y se conectan entre sí, dichas conexiones resultan en el control de los movimientos, las emociones y los sentidos. El desarrollo cerebral en los primeros años de vida se va estructurando según la incorporación de nuevas experiencias.

Los avances recientes en el campo de las neurociencias permiten afirmar que las experiencias que se tengan durante la primera infancia, la cual constituye una etapa de la vida de grandes transformaciones en el cerebro, repercutirán de manera notable en el funcionamiento físico, cognitivo, emocional, social y cultural, debido a que los conectores de neuronas (sinapsis) alcanzan su mayor densidad en los primeros tres años de vida; estableciendo con ello las bases para el aprendizaje futuro.

Los estudios del desarrollo infantil vinculan la construcción de capacidades, como los esquemas motrices, el manejo simbólico, la regulación emocional, la

¹⁰ Estudios de Dehaene-Lambertz y colaboradores respecto al procesamiento del lenguaje en bebés, 2003 y 2008.

percepción y comprensión de señales, el razonamiento y la conciencia, a la interacción con niños y adultos en contextos diversos y específicos.

Dada la importancia de los primeros años, se reconoce que la intervención oportuna favorece el aprendizaje y desarrollo de las capacidades del niño. Por esta razón, la eficacia de los programas educativos de calidad para favorecer el desarrollo de los niños en la primera infancia en términos del desarrollo cognitivo, emocional y físico ha sido documentado por varios años de investigaciones.

Las investigaciones en neurociencias destacan tres elementos fundamentales que ayudan a explicar cómo se da el aprendizaje en los bebés y niños pequeños. El primer elemento se refiere a los periodos sensibles y su relación con la organización cerebral; el segundo está vinculado con la plasticidad cerebral y su relevancia en el aprendizaje, y el tercero está vinculado con los ambientes enriquecidos que influyen en el aprendizaje.

Respecto de los periodos sensibles se plantean dos concepciones: la primera afirma que dichos periodos establecen un punto de preparación de las conexiones cerebrales para realizar conexiones específicas que permiten la adquisición de capacidades útiles para todo su desarrollo.¹¹ La segunda concepción señala que los periodos sensibles implican el momento apropiado para iniciar la formación de capacidades sustantivas para la vida de las niñas y los niños, y que el cerebro está preparado;¹² estos periodos pueden aprovecharse con oportunidades donde los niños participen

¹¹ OCDE, *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*.

¹² Del Río, Norma, *Experiencia y organización cerebral*.

en un intercambio intenso de comunicación y adquisición de patrones lingüísticos propios del grupo social en que se encuentran.

Las diferentes regiones del cerebro maduran en distintos momentos y cuentan con periodos sensibles entre cada una de ellas, de acuerdo con las experiencias vividas y las edades; durante estos periodos, el cerebro es particularmente activo ante ciertos tipos de aprendizaje y susceptible de ser alterado en su estructura, a esto se le llama *plasticidad cerebral*.

La plasticidad cerebral muestra la capacidad del cerebro para aprender en diferentes etapas de la vida, y lo que es más importante para la infancia, la posibilidad de compensar y suplir algún funcionamiento o una estructura cerebral inadecuada con el uso alternativo de otra región cerebral, que suple o compensa esta deficiencia.

La importancia de la plasticidad cerebral en la primera infancia radica en la capacidad de adaptación del cerebro del niño al medio. La detección temprana de un funcionamiento cognitivo o emocional inadecuado en los niños puede ayudar a diseñar e impulsar medidas que compensen e incluso remedien dicha deficiencia.¹³

Por otra parte, el concepto de ambientes enriquecidos ayuda a entender la influencia de los factores externos en el desarrollo de las capacidades de los niños; el hecho de que las niñas y los niños interactúen en un ambiente con múltiples recursos

¹³ Brailowsky, Stein y Hill, *El cerebro averiado: plasticidad cerebral y recuperación funcional*.

y tareas, a diferencia de otro con pocos recursos y tareas monótonas, establece una diferencia significativa.

Los ambientes enriquecidos ayudan a crear y fortalecer conexiones nerviosas que mejoran el desempeño de los niños y desarrollan otras capacidades necesarias para la vida, por lo que para que surja una reestructuración cerebral es necesario encontrar el momento oportuno para propiciar una experiencia reforzadora, previamente planeada, que contribuya al desarrollo de capacidades específicas.

Considerando que el cerebro puede modelarse gracias a la propiedad de plasticidad neuronal que posee, la cual le permite interactuar con el ambiente, es importante reflexionar sobre el tipo y la frecuencia de las conexiones neuronales que se desarrollan durante los primeros años de las niñas y los niños, para adaptarse posteriormente a un mundo cambiante. Este proceso depende del uso o desuso de las conexiones que se han desarrollado, denominadas experiencias reforzadoras; las conexiones se mantienen si se hace uso de ellas. Por tanto, el aprendizaje es un factor más en la potenciación de la plasticidad neuronal.

Las investigaciones en neurociencias han mostrado las interrelaciones entre el conocimiento y las emociones, lo que puede potenciar las capacidades cognitivas, mientras que el buen desarrollo intelectual permite entender y controlar las emociones.

Los niños nacen con capacidades físicas y psicosociales que les permiten aprender, comunicarse y desarrollarse. Si estas capacidades no se reconocen y apoyan, se debilitan en vez de mejorar o perfeccionarse. Los niños cuyos cuidadores interactúan con ellos de manera consistente y cariñosa asimilan mejor la alimentación y tienen menos tendencia a enfermarse, a diferencia de los niños que no reciben un cuidado

similar. Tener una relación afectiva positiva en los primeros meses de vida ha demostrado influir en la habilidad de la persona para expresar afecto, amar y establecer relaciones saludables y permanentes.¹⁴

Las capacidades cognitivas y emocionales resultan fuertemente estructuradas si se dispone una intensa fase de estimulación e interacción en los primeros años. La diversidad y flexibilidad con que se lleve a cabo la interacción con las niñas y los niños en este periodo, tendrá una influencia decisiva en el desarrollo de capacidades posteriores.¹⁵

Por lo anterior, para potenciar el desarrollo en los niños, es necesario reflexionar en el cuidado y la intervención que reciban. En primer lugar deben tener una familia afectuosa y sensible, que mantenga una comunicación asertiva y sea capaz de definir límites y disciplina; en segundo lugar, la intervención en los centros educativos debe caracterizarse por personas que establezcan relaciones seguras y favorezcan ambientes enriquecidos, contribuyendo así a un desarrollo adecuado.

Si el desarrollo de los niños se lleva a cabo en ambientes afectivos, diversos y enriquecidos, se construyen mejores capacidades. Los ambientes caracterizados por relaciones impositivas, un clima afectivo severo y de poca atención propician la disminución de capacidades en las niñas y los niños que los padecen.

¹⁴ Arango, Marta (1999), *Cuidado infantil temprano para la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de la niñez nicaragüense de 0 a 3 años*, documento para discusión en Seminario-Taller sobre Educación Inicial, MECDFAMILIA-UNICEF.

¹⁵ Mustard, J. F. , *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia*.

Considerando que el desarrollo del cerebro es continuo, la intervención que favorezca el desarrollo óptimo e integral y el aprendizaje del niño también debe ser continua. Por esta razón, el aprendizaje durante la primera infancia debe basarse en interacciones de calidad a partir del juego con otros niños, su familia y las personas que los atienden.

La educación fundada en estos aspectos apoyará a los Agentes Educativos para planear, ejecutar y evaluar mejor las oportunidades de aprendizaje, así como formar integralmente a los niños.¹⁶

Los niños viven y se desarrollan en un panorama de posibilidades con múltiples experiencias de interacción y aprendizaje. Desde edades tempranas, están en contacto con herramientas tecnológicas, se integran en un mundo de comunicación constante, de facilidades y están rodeados de diversos bienes materiales y culturales que amplían el horizonte donde viven.

Por tanto, proveer de oportunidades para experiencias motoras y perceptuales, variadas y complejas en una edad temprana, influye de manera positiva en varias habilidades de aprendizaje y puede compensar, por lo menos parcialmente, los déficits asociados con la desnutrición y otras carencias.

En síntesis, los resultados de la investigación han mostrado que las niñas y los niños se encuentran en condiciones diferentes, de ahí que los programas educativos requieren apoyarlos en la construcción de un repertorio de habilidades y destrezas

¹⁶ Solms, M. y O. Turnbull, *El cerebro y el mundo interior*.

útiles para su vida. Esto implica tener en cuenta que el desarrollo cerebral en cada niña y niño se presenta a su propio ritmo de aprendizaje y crecimiento, por lo que tiene características complejas, subjetivas e individuales de acuerdo con su experiencia.

Soporte emocional, apego y vínculo

En los últimos 50 años diversos estudios dan cuenta de la importancia de los vínculos tempranos en el desarrollo emocional del niño. Autores como Bowlby (1988) y Miller (1990), entre otros, han dedicado sus investigaciones a las relaciones entre los cuidados afectivos de la primera infancia y el desarrollo de buenas relaciones afectivas, buenos aprendizajes y buenos índices de salud mental.

El vínculo afectivo tiene un papel esencial para la vida, y constituye la base o condición necesaria para el progreso del niño en los diferentes ámbitos de su desarrollo.

Hablar de “vínculos tempranos” es referirse a las primeras relaciones madre-hijo, que en el caso de los niños que reciben Educación Inicial, en algunos es compartido con los Agentes Educativos. Niños que durante cuatro, seis u ocho horas por día (desde los 45 días de edad) se encuentran a cargo de otras figuras significativas, deberán recibir de ellas cuidados amorosos como si estuvieran en sus hogares a cargo de sus familias.

Los bebés y niños pequeños necesitan adultos disponibles, atentos a sus necesidades particulares, es decir, interesados en las demandas de los bebés, con capacidad de ejercer ternura, de escuchar, de cantar, de jugar y de sostener corporalmente.

Es importante que los bebés y niños pequeños interactúen con sus padres en diferentes situaciones que propicien la comunicación y vínculo afectivo; por ejemplo, la hora de comida, el baño y el juego, entre otras.

Los bebés nacen a la espera de una relación muy cercana con sus cuidadores; durante los primeros días la relación con sus madres es simbiótica, es decir, que madre e hijo funcionan como una unidad. El ingreso al centro infantil u otro lugar de cuidado marcará para el niño una diferencia importante, porque los Agentes Educativos no tendrán a su cargo uno o dos niños, sino varios, tan necesitados de atención personalizada como si fueran uno o dos. Por tanto, una de las tareas fundamentales de la Educación Inicial es generar dispositivos de atención en los cuales todos los niños puedan ser mirados, escuchados, sostenidos corporalmente cuando lo requieran. Cuidar del vínculo temprano influye decisivamente al desarrollo afectivo de cada persona, e implica para el Agente Educativo la responsabilidad de estar en disponibilidad hacia cada uno de los niños.

De igual manera, el paso del cuidado materno al cuidado del Agente Educativo requerirá de un tiempo de adaptación y un tiempo de actividad compartida entre la madre o las figuras familiares significativas para el niño y los Agentes Educativos, necesario para todos.

Ese tiempo o espacio transicional permitirá dar continuidad a las experiencias, garantizándole al niño una relación vincular, así como una red de sostén que enriquece su experiencia de crianza.

Es importante ofrecer a los niños figuras de sostén estables; es decir, que los Agentes Educativos no roten indiscriminadamente por las salas de niños, sino que

cada una genere un vínculo específico con un grupo de niños y les ofrezca su presencia constante.

El cuidado de alta calidad es atento, sensible, estimulante y cariñoso.

Esta percepción de las necesidades del vínculo temprano, permite generar estrategias de prevención en salud, mejorar los aprendizajes, otorgar mejores posibilidades de desarrollo psíquico a los niños y a sus padres en la encomienda de parte de la crianza.

Estudios de contexto

Es de los fundamentos importantes que retoma el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial.

Los bebés al momento de nacer traen consigo una carga genética que influye en su desarrollo, pero también se presenta otro aspecto que interviene en su formación, el medio donde viven o se desenvuelven, el contexto que los rodea y las personas que forman parte de su vida.

Uno de los primeros contextos que influyen en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural de los niños desde que nacen es el familiar, porque les proporciona experiencias significativas que los ayudan a formar su identidad personal, social y cultural, además les permite ser integrantes de un grupo o de una comunidad. Las experiencias que proporciona la familia establecen las bases de las acciones que se realicen como niño y posteriormente como adulto.

Los bebés son capaces de emitir respuestas hacia los adultos o personas que los rodean, las cuales realizan primero por imitación y después se convierten en habilidades adquiridas, es decir, que los niños aprenden.

Desde la primera semana de vida emplean su boca para explorar nuevos objetos, establecen relaciones entre voces y sonidos e identifican algunos rostros. Posteriormente, actúan conforme a las oportunidades que les brindan los adultos para aprender; esta visión es distinta a la concepción que se tenía respecto a que los adultos enseñan y los niños no aprenden por ser pequeños.

Hoy se sabe que el contexto desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las niñas y los niños y los prepara, además de su herencia biológica, para usar herramientas que les permitan aprender de las demás personas.

Investigaciones recientes como las de Bárbara Rogoff (2008) refieren que la influencia de la familia y el contexto son elementos fundamentales no sólo para el desarrollo físico, sino también para los procesos cognitivos y el aprendizaje. Esta investigadora señala que es necesario permitir a los niños observar y participar activamente en acciones cotidianas, porque abren un abanico de posibilidades para aprender, a diferencia de decirles cómo hacer las cosas o lo que deben hacer.

Los niños están rodeados de personas activas, de sonidos que escuchan, de lo que ven; por tanto, limitarlos o negarles la oportunidad de participar en las actividades cierra la posibilidad de desarrollar sus capacidades.

La observación que realiza el niño hacia lo que hacen las personas que se encuentran a su alrededor, es el primer paso para poner en práctica sus capacidades, ya sea por imitación o interés, el niño busca la manera de involucrarse y comunicarse

con el adulto, inicialmente por medio de sonidos, gestos, balbuceos hasta llegar al uso del lenguaje convencional.

Los niños son observadores natos y continuamente fijan su mirada en algo o alguien. Pueden observar mucho tiempo a los adultos acerca de lo que hacen, cómo se comportan y cómo interactúan con los objetos que están a su alrededor.

La manera de favorecer el aprendizaje desde edades tempranas es haciéndolos partícipes en diversas experiencias de juego, hablar con ellos, enseñarles a conversar y esperar una respuesta, permitirles explorar, convivir y a su vez participar en sus propias actividades.

En la actualidad, en algunas culturas se considera que un bebé o un niño pequeño no es capaz de tener responsabilidades hasta después de los cinco años; sin embargo, las investigaciones sobre la atención infantil, como las de Bárbara Rogoff (2008), aseguran que:

- Los niños son aprendices competentes desde el nacimiento.
- Los padres y familiares son centrales para el bienestar del niño.
- Las relaciones con otras personas (adultos y niños) son relevantes en la vida del niño.
- Los niños son seres sociales y están preparados para aprender y comunicar.
- El aprendizaje es un proceso compartido.
- Los adultos afectivos cuentan más que los recursos, los materiales y el equipo.
- Los programas y las rutinas deben fluir junto con el niño y tener un propósito específico.

- A lo largo del día los bebés y los niños no separan sus vidas de los adultos que les dan afecto.
- Los niños aprenden mejor cuando se les da una responsabilidad apropiada, que les permita tomar decisiones y hacer elecciones, por tanto, es necesario que se les respete como aprendices autónomos y competentes.
- Los niños aprenden de manera efectiva cuando están activamente involucrados e interesados y cuentan con el apoyo de un adulto informado y confiable.
- El niño aprende mejor al hacer, que al decirle qué actividades debe hacer y cómo hacerlas.

Con estas investigaciones se ha concluido que las experiencias que se ofrecen a las niñas y los niños, les permiten desarrollar capacidades que emplearán para enfrentar retos cada vez más complejos. Al aprender del contexto los niños contribuyen a la formación de su propio aprendizaje; por esta razón, no puede entenderseles como independientes del medio en que están inmersos.

El papel del Agente Educativo o responsable del niño (en este caso la mamá o persona clave a cargo del cuidado del niño) es primordial; cómo le habla, cómo lo mira, cómo establece un vínculo con él, la atención que le brinda en las actividades diarias (al bañarlo, al cambiarlo, al proporcionarle sus alimentos, al dormirlo, al mostrarle lo que hay en su entorno), son condiciones que influyen para su aprendizaje.

El desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los niños son inseparables del contexto sociocultural, y se llevan a cabo mediante la participación y la observación

en situaciones diarias que son comunes de una cultura o de un grupo social; las habilidades que los niños desarrollen o adquieran siempre estarán definidas por el contexto en que se desenvuelvan.

Investigadores como Rogoff afirman que el desarrollo cognitivo también conlleva la apropiación de las herramientas intelectuales y destrezas de la comunidad cultural de la cual forman parte los niños.

A partir de este marco de ideas, el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial retoma la importancia del contexto, al buscar que las situaciones y los ambientes que se generen brinden a los bebés y niños pequeños, oportunidades para desarrollar todas sus capacidades.

Características del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial

El Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial es un documento orientador de las prácticas educativas. Puede aplicarse en todas las instituciones y modalidades que brindan servicio educativo a las niñas y los niños desde el nacimiento hasta los tres años, independientemente del tipo de sostenimiento público o privado con el que cuenten. Este documento tiene un carácter abierto y flexible, mantiene un enfoque inclusivo y plantea la construcción y el desarrollo de capacidades.

Carácter abierto y flexible

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se reconoce que en México la atención que se brinda en Educación Inicial es diversa por trabajarse en distintas instituciones, con diferentes contextos, modalidades y programas; por ello, el Agente Educativo puede adecuar estos planteamientos de acuerdo con sus necesidades y con el contexto en que atienda a las niñas y los niños o a sus familias.

En esta diversidad de atención pueden encontrarse algunos ejemplos como:

- Los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), guarderías y estancias infantiles en donde las niñas y los niños, desde los 45 días de nacidos, permanecen por varias horas durante el día y son atendidos por varios adultos.
- Instituciones de Educación Indígena que, de acuerdo con su infraestructura y contexto, trabajan con las niñas y los niños del nacimiento a los tres años, en lugares más alejados como en las zonas rurales. Al mismo tiempo trabajan con las madres de los niños y otros miembros de la familia (abuelas, tías, primos, etcétera), en un espacio reducido o en el que la misma comunidad les proporciona.
- La Secretaría de Educación Pública, a través de los servicios federalizados, ofrece la modalidad no escolarizada. Asimismo, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en esta misma modalidad, trabaja directamente con los padres de familia, para que enriquezcan sus prácticas de crianza y fortalezcan los aprendizajes en sus hijos.

La flexibilidad propuesta también consiste en observar y conocer la vida cotidiana de las niñas y los niños, para aprovechar las situaciones y crear ambientes de aprendizaje, porque desde edades tempranas aprenden más al involucrarse en las actividades que realizan los adultos, la comunidad y otros niños.¹⁷

Los ambientes de aprendizaje que se planeen junto con las niñas y los niños, de acuerdo con la modalidad o contexto, contribuyen en forma decisiva en el desarrollo de sus capacidades, por lo que estos ambientes deben incluir vínculos, experiencias y materiales que favorezcan la observación, el interés, la iniciativa, la exploración, la colaboración y la participación a través de la orientación y el acompañamiento de los Agentes Educativos.

Por ello, los ambientes de aprendizaje constituyen también una propuesta de trabajo flexible, ya que pueden organizarse en la sala, aula, áreas verdes, en casa, o en la comunidad, lo importante es favorecer las capacidades y el aprendizaje de las niñas y los niños, así como generar mayores vínculos con la familia.

Enfoque inclusivo

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se destaca el enfoque inclusivo, el cual concibe a las niñas y los niños como personas con carac-

¹⁷ Rogoff, Bárbara, Encuentro Internacional Perspectivas de la Educación Inicial. Construyendo nuevos caminos para las niñas y los niños, en conferencia “Aprendizaje por medio de observar y contribuir en las actividades comunitarias”. Realizado los días 3 y 4 de noviembre de 2008, Ciudad de México.

terísticas individuales y únicas, reconoce que tienen diversas formas de aprender y cuentan con un potencial de aprendizaje que les permite desarrollar sus capacidades, independientemente de su contexto, condición física, social, familiar o cultural.

El enfoque inclusivo admite que las niñas y los niños, incluso los que tienen una discapacidad, tienen otras capacidades para aprender, lo que les permite integrarse a su medio y a otros, para ser reconocidos como individuos, ser respetados, valorados y brindarles las oportunidades de potenciar todas sus capacidades.

Además, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y el aprendizaje de las niñas y los niños, con especial énfasis en los que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por ejemplo, los que provienen de contextos indígenas, de grupos de migrantes y en situación de calle, entre otros. En el enfoque inclusivo todos los niños son importantes y capaces, y se tienen expectativas altas de su desarrollo y aprendizajes, lo que representa un avance hacia la educación para todos con miras a alcanzar una educación de calidad con equidad.

En este enfoque es importante que desde la primera intervención educativa, los niños encuentren ambientes enriquecidos y estimulantes, donde sean tomados en cuenta como personas, se aprecien sus logros y se respeten sus estilos y ritmos de aprendizaje; en donde se propicie el desarrollo de sus capacidades, ya que con esto se pretende promover una educación que de respuesta a la diversidad.

El derecho a la educación inclusiva va más allá del acceso, exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo las capacidades que poseen.

El enfoque inclusivo busca minimizar o eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que restringen las oportunidades de aprendizaje, dando cabida al pleno acceso y participación de todas las niñas y los niños en las actividades que realicen.

Desarrollo y construcción de capacidades

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se reconoce que las niñas y los niños desde que nacen cuentan con un repertorio importante de capacidades que desarrollan. También se advierte que construyen nuevas capacidades a través de la interacción con los otros, lo cual les permite ampliar sus aprendizajes y desarrollarse de manera armónica e integral.

Una capacidad puede ser una habilidad, por ejemplo, la facultad de pensar. Las capacidades pueden ser de carácter general –capacidad para comunicarse– o específicas –capacidad para ensamblar unos cubos. Las capacidades no se pueden ver o tocar, ni medir u observar de forma directa. Son en buena medida adquiridas o aprendidas y conservan importantes elementos innatos. Las capacidades se deducen después de observar a las niñas y los niños realizar ciertas actividades o presentar determinadas conductas,¹⁸ porque se ponen de manifiesto en las tareas que realizan por ejemplo: razonar, pensar, moverse, relacionarse con otros, actuar de manera autónoma.

¹⁸ Howe Michael, *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades.*

Existe una distinción entre capacidades naturales y capacidades adquiridas. Las *capacidades naturales* se desarrollan por la propia experiencia de los niños, por ejemplo, cuando establecen relaciones con las personas cercanas a ellos, o cuando empiezan a crear relaciones entre diversos acontecimientos; a través de éstas llegan a ser capaces de percibir elementos de orden y patrones de la vida diaria, los hechos dejan de ser casuales y confusos. Esto confirma la importancia de las acciones con orden y sistematización en la vida de las niñas y los niños.

Las *capacidades adquiridas*¹⁹ son las que las niñas y los niños obtienen a través de las experiencias que les brindan los Agentes Educativos para aprender algo nuevo, es decir, tienen una intención; por ejemplo, cuando a los bebés y a los niños pequeños se les da la oportunidad de tener contacto directo con los libros, para que los toquen, chupen, manipulen, observen, exploren, ya que se favorece la relación con éstos y se crean conexiones cerebrales que les brindan herramientas para que descubran el gusto por la lectura, también les abren las puertas a muchas oportunidades y les ayuda a desarrollar otras habilidades para incrementar sus conocimientos.

Las capacidades no se desarrollan por sí solas, sino por las actividades que los niños realizan en situaciones sociales, de estudio y de juego. El manejo de las ca-

¹⁹ Para contribuir a la formación de las capacidades, los Agentes Educativos proveen de un conjunto de situaciones que sirven como andamiaje para la adquisición de los aprendizajes específicos. El repertorio tiene permanencia y relevancia para el desempeño de los niños. Cfr. Howe (1999), Gardner (1987), Brunner (1990), Moll (1987), Schaffer (1989) y Bronfenbrenner (1987). También pueden encontrarse referencias en el informe de OCDE (2003).

pacidades les implica el dominio de determinados conocimientos, por lo que la Educación Inicial constituye un periodo en el que las niñas y los niños consiguen desenvolverse con autonomía en las actividades cotidianas; establecen relaciones personales y afectivas con otros, y actúan en situaciones sociales de juego, intercambio y amistad, entre otras.

Las capacidades son un producto social. Los seres humanos nacen y crecen en grupos sociales, en contacto permanente entre adultos y niños, y es aquí donde desarrollan conocimientos, habilidades y formas de actuar, característicos de la cultura donde viven.

Dentro de los grupos sociales, las instituciones educativas deben tener la función de formar en los niños un conjunto de habilidades y saberes útiles. Por ello, del nacimiento a los tres años, los niños adquirirán un repertorio importante de capacidades que les servirá como plataforma para iniciar y ampliar las bases de su aprendizaje para la vida.

Propósitos de la Educación Inicial

Los siguientes propósitos se definen en función de lo que las niñas y los niños son capaces de ser y hacer. Precisan las herramientas que tendrán que adquirir para desenvolverse, tanto en su vida escolar como en otros ámbitos, tomando en cuenta que en este tramo de la vida se definen las bases de los primeros aprendizajes.

En Educación Inicial, de manera progresiva, se espera:

QUE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS...

- Adquieran confianza en sí mismos y fortalezcan su interés por otros niños y adultos con los que se relacionan de manera cotidiana.
- Se vinculen afectivamente con los otros y reconozcan sus características, necesidades y preferencias para respetarlas.
- Desarrollen una imagen positiva de sí mismos y fortalezcan su identidad y autonomía.
- Avancen en un proceso paulatino de autorregulación, que vaya desde el control de funciones básicas, como el sueño, la alimentación y las emociones, hasta la identificación de sentimientos propios, regulación de expresiones y planeación de actividades con un propósito definido.
- Fortalezcan su capacidad para aprender, potencialicen su creatividad e imaginación a través de diversas oportunidades.
- Desarrollen habilidades para resolver de manera autónoma las situaciones problemáticas que se les presenten.
- Conozcan a través del juego sus derechos y respeten los de otros.
- Comuniquen sus pensamientos y sentimientos a través de diferentes medios.
- Exploren y descubran con libertad el medio que les rodea.
- Desarrollen su creatividad mediante diversas actividades de juego y aprendizaje.

- Desarrollen habilidades que les permitan iniciar su cuidado personal y mantener su salud.
- Desarrollen capacidades de autocuidado y fortalezcan mecanismos que les permitan incrementar progresivamente su capacidad de resiliencia.
- Tengan libertad de movimiento en todas las actividades que realicen para que paulatinamente logren el control de su cuerpo.

Organización curricular: ámbitos de experiencia

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se reconoce que las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años, tienen capacidades que desarrollan o construyen a través de sus experiencias. Estas capacidades se agrupan en tres ámbitos de experiencia denominados:

- **Ámbito 1.** Vínculo e interacciones.
- **Ámbito 2.** Descubrimiento del mundo.
- **Ámbito 3.** Salud y bienestar.

Los ámbitos de experiencia representan un nivel de organización curricular y se definen como conjuntos de capacidades que sirven como base para organizar y dar sentido a los procesos de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños pequeños;

son el referente principal para guiar el trabajo del Agente Educativo, ya que a partir de ellos éste tiene la posibilidad de planear, organizar y realizar actividades cotidianas con los niños, en los diversos contextos donde éstos se encuentren.

Los ámbitos de experiencia encuentran congruencia con los fundamentos teóricos para el trabajo en Educación Inicial y guardan estrecha relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje en aspectos como: la autonomía, la construcción de la identidad, el conocimiento de sí mismo, las interacciones, los vínculos, el apego, la autorregulación, la comunicación y la pertenencia; el desarrollo cognitivo, la creatividad; la resiliencia, el cuidado de la salud, el movimiento y la seguridad, entre otros.

El planteamiento del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial es distinto al de los programas anteriores de Educación Inicial, en los cuales se planteaba la estimulación de cada una de las áreas de desarrollo seleccionadas y dosificadas en tiempos y espacios precisos (Programa de estimulación al desarrollo de los años 70), o se proponía la mejora de los estilos de interacción para favorecer la construcción de los conocimientos relacionados con las diferentes áreas (Programa de Educación Inicial de 1992). El Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial concibe a las niñas y a los niños como sujetos de aprendizaje, con capacidades que desarrollarán a partir de las experiencias de aprendizaje que se les proporcionen.

En los siguientes apartados se presentan los tres ámbitos de experiencia. Cada uno se integra con una caracterización general y enseguida un listado de las capacidades que se desarrollarán o construirán en las niñas y los niños, las cuales constituyen la guía para que el Agente Educativo tenga la posibilidad de organizar, integrar

y centrar, la intervención con ellos. La caracterización retoma las aportaciones de las investigaciones sobre el desarrollo del cerebro, donde se establece que:

- El aprendizaje tiene lugar dentro del vientre, antes de que el bebé haya nacido.
- El cerebro de los bebés y niños pequeños se desarrolla muy rápidamente, en respuesta a lo que reciben de su alrededor, esto lo promueve activamente.
- Desde el nacimiento, el cerebro de los bebés está listo para hacer las conexiones, y muchas de ellas se hacen en los tres primeros años de vida por tener una participación activa en el aprendizaje, mediante la exploración, el descubrimiento y las interacciones con los demás.
- Existen implicaciones importantes por la forma en que los adultos apoyan y proporcionan atención a los niños, recordando lo importante que es no subestimar la capacidad de los bebés y los niños pequeños.
- Los bebés comienzan a tener sentido del mundo a través de aceptar relaciones cálidas, por medio del juego y a partir de la participación en las actividades diarias.
- Las niñas y los niños pequeños tienen las mismas necesidades básicas, son personas únicas. Si el adulto comprende lo que es único en cada niño, tiene mayores posibilidades de satisfacer sus necesidades en forma especial e individual, lo que apoya su desarrollo y aprendizaje.

- Para aprender en forma efectiva, los niños pequeños necesitan tener algo más que confianza en sí mismos y conocer lo que pueden aprender, deben ser capaces de verse a sí mismos como individuos capaces y competentes.

Ámbito 1. Vínculo e interacciones

Los niños, desde el nacimiento, tienen la necesidad de crear vínculos, cuentan con un cúmulo de capacidades y una carga genética que los predispone a distintos encuentros creativos con el mundo, pero el despliegue de todo ese potencial sólo podrá realizarse si se desarrollan vínculos afectivos.

La calidad del primer vínculo influye en el establecimiento de una base sólida para todas las relaciones que involucren a los niños con otros niños y con los adultos. Es así como necesitan establecer vínculos positivos y seguros con personas significativas, ya sea la madre, el padre o un cuidador.

La clase de aceptación que los bebés y los niños pequeños necesitan de sus padres y otras personas importantes en su vida, no es la aceptación basada en su comportamiento; es la aceptación sin reservas ni juicios. Puede describirse como “aceptación positiva incondicional” [...] Los bebés aprenden que son aceptados gracias a experimentarlo día con día, los resultados de esta aceptación... cuando una “persona importante” le sonríe, cuando esa persona acude al llamado del bebé, la sensación de

que él o ella es aceptado se confirma. Esto no es un proceso pasivo; todo el tiempo el bebé está aprendiendo de la experiencia, cómo ganar sonrisas, cómo atraer la atención de una persona. Cada experiencia es una experiencia de aprendizaje.²⁰

Por lo anterior, las relaciones primarias entre las personas cercanas al niño y el niño mismo deben centrarse en el desarrollo de vínculos de seguridad y afecto, para así favorecer la regulación de los diferentes ritmos del bebé; por ejemplo, la hora del sueño, entendida como la manera de sostener la instrucción de las primeras normas de relación con los adultos, como la producción y la recepción de señales sociales y de afecto, la negociación de intenciones y la intersubjetividad.

La calidad del sentido de identidad de la niña y el niño también es resultado de la calidad de sus vínculos, por lo que es imposible desarrollar este sentido sin vincularse con los que comparten sus vidas, de tal forma que dependen además de ellos para desarrollar un sentido positivo de sí mismos.

De igual manera, la percepción es fundamental, los bebés la utilizan al momento de nacer, ya que al abrir los ojos logran distinguir la imagen borrosa del rostro de la madre; habilidad que les permite posteriormente descubrir todas y cada una de las cosas que les rodean e interactuar al escuchar, sentir, percibir, moverse, desplazarse y participar activamente en un conjunto de actividades, conforme crecen.

²⁰ Cfr. R. Roberts, *Self-Esteem and Successful Early Learning (0 to 8 Years)*.

En la interacción con su madre o cuidador irán conformando un sistema de retroalimentación de sus propias acciones, pero también podrán descansar en un adulto que decodifique sus necesidades físicas y emocionales, integrando así un ritmo interno que les permite construir e identificar sensaciones como el hambre o el sueño, o bien estados energéticos como la actividad o el reposo, o estados afectivos como la necesidad de proximidad o distancia.

Asimismo, desde el momento del nacimiento se inician complejos procesos de adaptación mutua entre el cuidador y el niño, es una condición natural que considera la formación de un sistema cognitivo y afectivo, en donde la comunicación tiene un papel muy importante. Esto implica que los niños y los adultos van estableciendo formas de relación e interacción en el marco de un proceso de socialización. El bebé aprende rápidamente al ver al adulto cuidador como otro receptivo, por tanto merecedor de confianza, y desde ahí empieza a intervenir en un diálogo con él, y los adultos, padres o cuidadores sostienen la interacción al lograr la sincronía afectiva con el bebé, interpretando y satisfaciendo sus necesidades expresadas.

Los bebés dependen totalmente de los otros para satisfacer sus necesidades, sin embargo, no son seres pasivos de atención, dirección y orientación. Son seres sociales que buscan protección, cuidado y comprensión de cuidadores, a los que necesitan para su bienestar.

Las interacciones que se establezcan en estos primeros años deben ofrecer a los niños seguridad física y emocional, así como cuidado y atención. Mediante estas relaciones los niños construyen una identidad personal, y adquieren actitudes, conocimientos y conductas valoradas.

En algunos casos, los bebés y niños pequeños que ingresan a la Educación Inicial enfrentan un proceso de separación temprana de su madre y además se encuentran en sus primeras etapas de desarrollo, por lo que será necesario que las interrelaciones con sus padres, los Agentes Educativos o los responsables de sostener la crianza durante varias horas, sean afectivas, porque de ello depende en gran parte la calidad de los aprendizajes, la riqueza de su mundo interno, las futuras posibilidades de comunicación y de inserción cultural y social. De allí que la continuidad y el vínculo que establece el bebé con la persona que lo atiende y educa resulte importante para su bienestar integral.

Para favorecer las experiencias afectivas y sociales en el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se incorporó el *ámbito de experiencia Vínculo e interacciones*, con el propósito de que las niñas y los niños desarrollen vínculos afectivos que les permitan aprender a relacionarse con otros niños y con los adultos; motivo por el que la participación de los padres o cuidadores, como los primeros generadores de vínculos afectivos, es fundamental, además de que las relaciones que cada niño establece con ellos permite que se sienta querido, atendido y seguro.

Otro elemento que se incorpora en este ámbito es el desarrollo de la conciencia de sí mismo. Es en las interacciones cotidianas de cuidado y atención hacia los bebés, donde empiezan a ser conscientes de sí mismos. Se dan cuenta del mundo que les rodea al hablar, tocar, ver personas y objetos, y principalmente descubren que ellos mismos son parte de él.

En este ámbito se busca desarrollar las capacidades que están relacionadas con la formación de los vínculos afectivos que promueven en las niñas y los niños el sentido de seguridad, comunicación intencional, así como la expresión de sentimientos y emociones. También se favorecen capacidades sociales para desarrollar la autonomía y las interacciones con los otros.

Las capacidades que se relacionan con el proceso de autorregulación, también se incorporan a este ámbito y van desde las reacciones primarias, como el llanto, hasta otras de mayor complejidad, como la identificación de los sentimientos propios, la regulación de sus expresiones, la comprensión de lo que piensan y sienten, hasta las capacidades para actuar con propósitos definidos, planear y dar sentido al desempeño propio, a lo que se denomina funciones ejecutivas.

En los primeros años la regulación personal (cognitiva y emocional) se sustenta a través de las relaciones con los adultos. Los niños pequeños necesitan ayuda con la regulación, por tanto la tarea de los adultos consiste en establecer acciones de regulación con ellos para luego apoyarlos en la autorregulación en aspectos cotidianos como dormir, caminar y tranquilizarse.

En los primeros años las niñas y los niños aprenden a dominarse y adquieren el autocontrol de su conducta, en lo emocional y cognitivo, aspectos esenciales para funcionar de manera competente a lo largo de la vida.

A continuación se presentan las capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia.

Capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia

ÁMBITO 1. VÍNCULO E INTERACCIONES

- Avanza en el desarrollo de su independencia.
- Desarrolla seguridad en sí mismo al realizar actividades de manera autónoma.
- Avanza en la construcción de su identidad y reconoce que es diferente a los demás.
- Identifica lo que es capaz de hacer.
- Desarrolla confianza en lo que puede hacer.
- Valora y aprecia sus capacidades.
- Avanza en la identificación y el respeto de las capacidades de los demás.
- Reconoce sus características y preferencias personales.
- Identifica sus emociones, sentimientos y necesidades.
- Identifica sus intereses y gustos.
- Busca apoyo para sentirse valorado e importante para otros.
- Manifiesta confianza al relacionarse con otras personas.
- Avanza en el logro de su individualidad.
- Valora su individualidad y la de los demás.
- Adquiere identidad dentro de un grupo y desarrolla sentido de pertenencia.
- Desarrolla seguridad en sí mismo al relacionarse con otros.
- Expresa de diferentes formas acuerdos y desacuerdos.
- Aprende a decir que no ante personas y situaciones de riesgo.
- Establece comunicación intencional.
- Participa en relaciones seguras con los demás.
- Expresa necesidad de reconocimiento y aceptación.
- Reconoce sensaciones de comodidad e incomodidad.
- Mantiene contacto con las personas con las que se relaciona afectivamente.
- Manifiesta iniciativa para relacionarse con otros.
- Se relaciona afectivamente con otros niños y adultos.
- Convive con otros niños y adultos.
- Colabora en distintas actividades y juegos.
- Manifiesta sentimientos y necesidades, usando diferentes formas de expresión.
- Identifica secuencias de acontecimientos.
- Respeta las reglas del grupo.
- Actúa con un propósito definido.

Ámbito 2. Descubrimiento del mundo

Los bebés y los niños pequeños exploran el mundo a través del movimiento y de las funciones sensoriales: tacto, vista, oído, gusto y olfato. La exploración y el descubrimiento que realizan les permite avanzar en sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, al formar imágenes mentales que les invitan a jugar, usar su imaginación, representar e imitar, modificando los patrones establecidos en el cerebro.

Para descubrir el mundo, las niñas y los niños necesitan, desde el nacimiento, participar en diferentes experiencias ofrecidas por los adultos y el medio en que se desenvuelven. Las experiencias iniciales en general están inscritas en las prácticas culturales que realizan las niñas y los niños en su medio, principalmente en el contexto familiar y con las personas que los cuidan y educan.

Las experiencias están mediadas por objetos, elementos y herramientas que se ponen a su disposición, entre ellas los juguetes, los materiales desestructurados,²¹ que también se les ofrecen para jugar, los libros, la música y los espacios que les permiten realizar juegos motrices, o tener experiencias con la naturaleza. A través del juego creativo las niñas y los niños usan las funciones sensoriales, ya que experimentan el sonido, la comunicación y el movimiento.

²¹ Los materiales desestructurados permiten una gran diversidad de usos, o bien, ofrecen a los niños muchas posibilidades para imaginar, crear y descubrir juegos nuevos. Pueden ser palitos de madera, arena, agua, ramas, semillas de algunos frutos, hojas, envases de diferentes formas y cajas de diversos tamaños, entre otros; así como algunos comprados o comerciales que ofrezcan diversas posibilidades de uso, lo más importante es que favorezcan en los niños la creatividad y la imaginación. Un material desestructurado se diferencia de uno estructurado o realista porque el niño utiliza este último en un solo juego, o ya está programado para realizar ciertas acciones y el niño sólo las observa.

Adicionalmente, las niñas y los niños representan gestos, acciones, sentimientos, relaciones e ideas a través de dibujos, palabras, movimientos, canciones y bailes que les permiten desarrollar su identidad, creatividad e imaginación, además de compartir sus pensamientos, sentimientos e interpretaciones con los demás.

La curiosidad, la iniciativa y la creatividad de un niño dependen fundamentalmente de dos aspectos: *a)* la libertad que el adulto sea capaz de otorgarle en su proceso de exploración y descubrimiento, y *b)* la riqueza del ambiente que crean los adultos para su exploración.

En el *ámbito de experiencia Descubrimiento del mundo* se pone énfasis en el conocimiento del mundo natural y sociocultural para que las niñas y los niños enriquezcan sus vivencias acerca de los fenómenos naturales, precisen sus representaciones y se apropien de los modos de intercambio con el mundo natural para que puedan explorarlo, lo cual les permitirá descubrir, representar y comprender las relaciones entre hechos y objetos. En este ámbito de experiencia también se favorecen capacidades que se relacionan con la ubicación en el tiempo y en el espacio.

En cuanto al mundo sociocultural, en este ámbito de experiencia se busca que las niñas y los niños desarrollen capacidades de lenguaje para que se conviertan en comunicadores hábiles, es decir, que escuchen y respondan de manera apropiada al lenguaje de otros; por ello, requieren estar junto con personas cálidas y amorosas que utilicen su voz, desde el momento del nacimiento, para establecer los primeros contactos y diálogos. De esta manera, las niñas y los niños aprenderán a comunicar sus necesidades y sentimientos, lo que permitirá que posteriormente identifiquen las reglas de la comunicación.

En los primeros tres años de edad son muy importantes las experiencias de comunicación porque de ello dependerá que en los siguientes años se vuelvan expertos en el lenguaje. Las investigaciones recientes muestran que las primeras palabras de los niños se basan en la experiencia de escuchar, observar, experimentar con los sonidos y hacer imitaciones (Whitehead, 2002).

A continuación se presentan las capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia.

Capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia

ÁMBITO 2. DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO

- Aprende vocabulario progresivamente.
- Aprende sobre las palabras y sus significados.
- Conversa con otros.
- Comparte pensamientos, ideas y sentimientos.
- Escucha lo que otros expresan.
- Escucha y responde sobre lo que dicen otros.
- Disfruta compartir historias, canciones, rimas y juegos.
- Participa en diálogos en los que expresa y comparte ideas.
- Se comunica por medio de distintos lenguajes.
- Evoca hechos y situaciones que le son significativos.
- Comparte sus opiniones con los demás.
- Toma decisiones y las comunica con argumentos.
- Negocia a partir de sus necesidades e intereses.
- Explora, experimenta y expresa sus hallazgos.
- Descubre y hace preguntas sobre sus hallazgos.
- Juega a explorar lugares y espacios.

- Juega a explorar y manipular juguetes y otros objetos.
- Identifica lo que quiere saber de los objetos, los fenómenos y las situaciones.
- Observa y anticipa opiniones ante situaciones o fenómenos.
- Observa y describe lo que descubre.
- Interpreta sobre lo que observa y descubre.
- Construye significados para entender y darse a entender.
- Cuestiona y busca respuestas a sus inquietudes.
- Conoce y reconoce a otras personas, su entorno y contexto.
- Conoce e identifica elementos de su contexto.
- Se ubica en el tiempo y en el espacio.
- Desarrolla nociones espaciales, delante, detrás, arriba, abajo.
- Compara objetos y situaciones.
- Construye objetos y patrones.
- Elabora patrones, categorías y clasificaciones.
- Imita personas y animales usando la imaginación y el movimiento.
- Participa en juegos de simulación expresando gestos, acciones, sentimientos, relaciones, ideas y palabras.
- Representa y simula situaciones y objetos.
- Desarrolla la memoria.
- Experimenta con los sonidos.
- Establece relaciones a través de los sentidos y el movimiento.
- Experimenta diversas formas de comunicación empleando movimientos.
- Desarrolla habilidades para crear e inventar.
- Resuelve situaciones diversas.
- Utiliza objetos para representar a otros.
- Crea y experimenta usando símbolos propios e imágenes.
- Reconoce que otros pueden usar de manera diferente las imágenes.

Ámbito 3. Salud y bienestar

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud implica tener un estado completo de bienestar físico, mental y emocional, por lo que estar sano es mucho más que estar libre de enfermedades o alimentarse de manera sana y equilibrada. Para los bebés y niños pequeños, el cuidado de la salud está a cargo de los adultos, ya sean sus padres, otros familiares o los Agentes Educativos. El ser especiales para un adulto y el ser cuidados, son elementos trascendentales para su bienestar, salud física, social y emocional.

La salud y el bienestar influyen en los niños, en sus reacciones en la vida diaria con el entorno, las personas y ante nuevas experiencias.

En este ámbito de experiencia, el bienestar emocional está asociado a las relaciones cercanas, cálidas y de apoyo, que favorecen en las niñas y los niños la capacidad de expresar sentimientos de alegría, tristeza, frustración o miedo, y desarrollar estrategias para hacer frente a situaciones difíciles o estresantes.

Para favorecer el bienestar emocional en los bebés, el adulto requiere establecer una relación cálida y respetuosa que les permita reconocer e interpretar las necesidades de las niñas y los niños, ya que el espacio de atención, cuidado y educación es privilegiado para establecer actitudes necesarias que favorezcan las condiciones para un buen desarrollo y aprendizaje.

En este ámbito, también se manifiesta la importancia de adquirir hábitos de cuidado, atención, higiene y nutrición, porque contribuyen a que el cuerpo esté sano para una vida plena.

Satisfacer las necesidades físicas de los niños es fundamental para su bienestar, porque favorecen su crecimiento y desarrollo. Las niñas y los niños físicamente saludables tienen energía y entusiasmo que les permiten aprender lo que pueden hacer con su cuerpo, sin ponerse en riesgo; se ven beneficiados cuando un Agente Educativo puede fortalecer las capacidades que se agrupan en este ámbito para ayudarles a tomar decisiones saludables.

Otras capacidades que se integran en este ámbito se relacionan con el movimiento libre, porque permite que las niñas y los niños experimenten lo que pueden hacer con su cuerpo; de ahí que los Agentes Educativos necesitan ofrecer diferentes experiencias de movimiento, sin caer en rutinas de ejercitación.

Algunos estudios dan cuenta de la importancia de ofrecer a los niños apoyos, para que de acuerdo con su propio ritmo natural vayan adquiriendo nuevas destrezas motrices.²² En ese sentido, no es benéfico realizar con los bebés movimientos por ellos, sino por el contrario propiciarles ambientes para la libertad de movimiento como rodar por la superficie de una colchoneta, por ejemplo.

Algunas pautas del desarrollo generalizadas, como por ejemplo que un bebé debe sentarse a los seis meses, hacen que el Agente Educativo quiera adelantar procesos para los cuales los niños no están preparados. Desde la perspectiva de la libertad de movimiento, los niños realizan sus avances de acuerdo con su desarrollo físico particular, y es tarea del Agente Educativo generar oportunidades de movimiento, lo

²² Por ejemplo, Emmi Pikler, pediatra húngara que ha desarrollado numerosos estudios hace ya más de 30 años, y siguen creándose desde entonces, tiene el libro *Moverse en libertad*.

cual no implica forzarlos. Sin embargo, tendrá que tomar en cuenta que la observación atenta de lo que los niños deben ir logrando permitirá identificar dificultades en el desarrollo y brindar una atención oportuna, o bien apoyar para que continúen con sus avances.

El movimiento se fundamenta en una visión integral del cuerpo, por lo que es necesario considerar lo cognitivo, lo motriz y lo afectivo. A través del movimiento y el ambiente los niños van construyendo su identidad, esto quiere decir que desde los primeros años se desarrollan el movimiento y el pensamiento de manera conjunta.

En los primeros años la construcción de la imagen corporal y la formación del Yo contribuyen con la formación de la identidad.

Al nacer los niños realizan movimientos involuntarios llamados reflejos. Lograr un equilibrio y tono postural adecuado permite que progresivamente sus movimientos se vuelvan voluntarios y coordinados.

La relación entre el cuerpo y la conservación de la salud también se inicia con el conocimiento de sí mismo, desde los primeros juegos con su cuerpo y el de su madre comienza las primeras exploraciones de objetos y personas nuevas. Así, aprende acerca de cómo es todo lo que lo rodea, aprende a valorar la vida desde el cuidado de su propio cuerpo, al desarrollar hábitos de higiene y nutrición, enfocándose en una salud integral.

Otras capacidades incluidas en este ámbito se relacionan con la resiliencia, definida como el conjunto de recursos o habilidades que generan respuestas adaptativas para afrontar situaciones difíciles, adversas y peligrosas.

Algunos factores que promueven el desarrollo de las capacidades relacionadas con la resiliencia son la buena salud, un autoconcepto positivo y un repertorio de habilidades sociales, entre las que destacan las relaciones con otros niños.

Niños que responden adecuada y positivamente ante problemas cotidianos, son flexibles, sociales y con autonomía; capaces de pedir apoyo del adulto y de otros niños cuando es necesario.

Saber cuándo pedir ayuda, protección y seguridad a los adultos, asegura que los bebés y niños pequeños desarrollen habilidades para protegerse de todas las adversidades que se les presenten.

Los niños que se desarrollan en contextos vulnerables pueden fortalecer sus capacidades de resiliencia cuando cuentan con un adulto significativo; por ejemplo, con padres o cuidadores positivos, afectivos e interesados en su bienestar.

Por ello, es importante que los bebés y niños pequeños sean amados, estén seguros, sanos y atendidos, para llegar a ser adultos física y emocionalmente sanos.

A continuación se presentan las capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia.

Capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia

ÁMBITO 3. SALUD Y BIENESTAR

- Desarrolla habilidades físicas, postura, equilibrio, marcha y precisión.
- Experimenta el movimiento libre y el desplazamiento.
- Es activo físicamente.
- Practica habilidades manuales.

- Desarrolla el lenguaje corporal.
- Toma decisiones saludables respecto a su cuerpo y su medio.
- Adquiere hábitos de limpieza.
- Adquiere hábitos de descanso.
- Adquiere hábitos de alimentación.
- Adquiere hábitos de orden.
- Reconoce acciones que favorecen su salud.
- Muestra habilidades de autoprotección.
- Descubre y aprende sobre su cuerpo.
- Mantiene control de su cuerpo.
- Avanza en la regulación de sus emociones cuando realiza movimientos o participa en juegos.
- Establece relaciones con las personas que le rodean.
- Desarrolla autonomía al realizar diferentes actividades.
- Avanza en el desarrollo de su bienestar emocional.
- Expresa sus emociones y necesidades.
- Reconoce que es especial para alguien.
- Reconoce sus necesidades y las de los demás.
- Expresa necesidad de protección y seguridad.
- Sabe pedir ayuda en diversas situaciones.
- Usa diferentes medios para pedir ayuda.
- Dice no ante una opinión o situación de riesgo.
- Descubre las reglas y los límites para actuar de acuerdo con la situación.
- Usa las reglas establecidas.

PARTE **II**

GUÍA PARA
EL AGENTE
EDUCATIVO



El Agente Educativo y su intervención

En Educación Inicial es necesario contar con Agentes Educativos que conozcan los procesos de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños del nacimiento a los tres años, por lo que se requiere que las actividades que realicen estén centradas en:

- Garantizar los derechos de las niñas y niños.
- Ser mediador del conocimiento y desarrollo de las capacidades infantiles.
- Ser soporte emocional de las niñas y los niños.
- Atender las diferencias individuales y sociales.
- Favorecer la interacción con las familias.
- Establecer relaciones afectivas para favorecer el aprendizaje.

En relación con su papel de mediador del conocimiento y desarrollo de capacidades, el Agente Educativo debe tener presente que las niñas y los niños aprenden cuando viven situaciones que estimulan su curiosidad y favorecen su necesidad de descubrimiento y explicación del mundo, por lo que debe fomentar el gusto por

aprender para desarrollar sus capacidades. Por tanto, su tarea se orienta hacia la construcción de diferentes oportunidades de aprendizaje cuando selecciona experiencias, organiza recursos, observa, acompaña y guía a cada uno de los pequeños desde su propio ritmo y potencial.

Para interactuar, además de un ambiente estimulante, propicio para la exploración, las niñas y los niños necesitan de guía y soporte para poder “aprender a aprender”, esto se atiende al estimular la acción o acompañarles con palabras, señas, gestos, miradas, la cercanía de su cuerpo, canciones, poemas, libros o juguetes; también al ofrecerles materiales, pero dejando espacio para que ellos elijan las acciones que van a realizar, lo cual implica un Agente Educativo activo, observador del niño y de sus conductas.

Lo estimulante es por un lado el material y por otro la presencia del Agente Educativo, siempre atento y observador, dispuesto a intervenir activamente cuando el juego del niño parece decaer o tiene inconvenientes en tomar la iniciativa. Pensar en la atención integral, enlaza constantemente estas dos dimensiones, por un lado el aprendizaje que se favorece a través de la exploración de los objetos y las situaciones que integran su mundo y por otro el soporte emocional brindado por un adulto dispuesto a ser mediador de pensamiento y afectos, con una actitud atenta a los procesos que las niñas y los niños despliegan a diario.

Las expectativas que tenga el Agente Educativo respecto a las capacidades de las niñas y los niños, son un factor que influye en gran medida para que propicie situaciones que favorezcan el potencial que ellos desarrollen, estimulando una progresiva autonomía y confianza en sí mismos. Por ello, cuando un Agente Educativo diseña

ambientes o bien organiza actividades, es imprescindible recordar que el desarrollo no es un proceso lineal, siempre se reorganiza transformando lo alcanzado, por tanto la acción del Agente Educativo no debe focalizarse en los límites preestablecidos por pautas del desarrollo, sino debe orientarse a descubrir y proponerse como meta el desarrollo potencial, observando con atención las interacciones que los bebés y niños pequeños realizan.²³ Por consiguiente, las actividades que se propongan en Educación Inicial, deben considerar como prioridad el bienestar de los niños, es decir, procurar que se sientan cómodos y seguros, con el tiempo y espacio suficiente para desarrollar su creatividad e imaginación, para favorecer la investigación y resolución de problemas al participar en la medida de sus potencialidades en un ambiente que reconoce sus capacidades.

En este orden de ideas, al Agente Educativo le corresponde creer en los niños, hacerles sentir su presencia, acompañarlos durante la actividad diaria, enriqueciendo sus acciones y motivándolos a avanzar en sus procesos. Para lograrlo, los tiempos, los ambientes y sus intervenciones han de respetar la autoactividad y la automotivación de los bebés y los niños como elemento central de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

²³ Basándose en la idea de que la educación de niñas y niños debe propiciar la maduración a través de la psicomotricidad como elemento principal del desarrollo infantil (concepción muy popular hasta hace algunas décadas), se ha generalizado la puesta en práctica de actividades de estimulación y ejercitación física o de los sentidos en bebés, niños pequeños y, en ocasiones, niños en edad preescolar. En la actualidad, con las aportaciones de la investigación se sabe que la ejercitación, trasladada de la terapia física a la educación infantil, no es tan significativa, principalmente porque el movimiento no se encuentra ligado a una vivencia interesante y retadora, que propicie en los pequeños el descubrimiento y control progresivo del cuerpo.

Desde el punto de vista de Gallego²⁴ citando a Malaguzzi, creador del modelo educativo Reggio Children en Italia, el Agente Educativo en su papel como mediador de conocimiento requiere desarrollar algunas características como:

- Ser un comunicador que ayuda a las niñas y los niños a contactarse con el mundo, con todas sus posibilidades y lenguajes, y a contemplarlo desde puntos de vista nuevos.
- Conocer los intereses y las curiosidades infantiles dentro de un ambiente de autonomía y libertad.
- Saber escuchar, estar abierto a lo imprevisto y a las circunstancias que se presentan.

Señala también que las niñas y los niños son productores y no sólo consumidores de experiencias, teorías, cultura, amistades y errores; por ello, deben ser reconocidos como protagonistas de su propia historia, como representantes de sí mismos, de una manera más compleja, más abierta, más libre, lo que implica dar un valor a su aprendizaje.

El juego y el arte ocupan una parte muy importante en el aprendizaje de los niños pequeños, porque les ayudan a entender la vida, dice la escritora Graciela Montes,²⁵ son los territorios más fértiles para la invención por parte del niño, los espacios don-

²⁴ Gallego, J. L. *Educación infantil*.

²⁵ Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*.

de el aprendizaje de la libertad tiene más posibilidades de desarrollarse. El lenguaje en todas sus expresiones posibles es un recurso imprescindible en Educación Inicial, ya que enlaza la experiencia de los bebés, llenándola de sentido, dando al mundo un significado que se comparte. En especial, la lectura es para los bebés no sólo una iniciación en el camino de la representación, sino una experiencia de intercambio, unión y desarrollo emocional que se va estructurando como el fundamento de las propias ideas, del pensamiento autónomo, de su capacidad de leer y comprender lo que vive con apoyo de otros.²⁶

Otra de las tareas del Agente Educativo como mediador del conocimiento y el desarrollo, es garantizar en la planificación de actividades diarias, la existencia de tiempos y espacios que den lugar al juego, la comunicación, la investigación, la lectura y la creación, considerando que cuando las niñas y los niños participan, exploran y aprenden requieren de un amplio margen para la espontaneidad, ya que sus descubrimientos se encuentran matizados por el ensayo-error, la imaginación, la improvisación y la reiteración de acciones, entre otros procesos. Estas formas de participación infantil demandan al Agente Educativo fortalecer en sí mismo nuevas formas de aproximación a lo que conoce, además de una actitud de búsqueda, apertura y disposición por descubrir las diferentes expresiones, decisiones y ritmos de desarrollo que manifiestan los pequeños. El Agente Educativo debe tener una actitud abierta, que dé lugar a la curiosidad, a la observación a la investigación, al

²⁶ Cfr. López, María Emilia (2006), “Niños Pequeños ¿Lectores sin modales?”, Ponencia compartida en el Foro El abordaje del libro. Estrategias para el mediador, julio, Buenos Aires.

aprendizaje junto con los niños, al mismo tiempo que los acompaña y ofrece sus conocimientos y experiencias. De esta manera, mantendrá el gusto por lo que hace y dará significado a la importante tarea que desempeña.

El Agente Educativo debe evitar reproducir prácticas educativas homogeneizadoras y rutinarias que no respetan las individualidades, propician la subestimulación o sobreestimulación y acaban por ser aburridas o agotadoras para los niños, sin apoyar sus capacidades.

La observación como proceso integral, no sólo del desarrollo físico sino de las expresiones individuales de las niñas y los niños, es imprescindible para que el Agente Educativo logre identificar cómo aprende cada uno a su propio ritmo y experiencia. Por ello, necesita tener una actitud abierta, aprender junto con los niños, observar con detenimiento, revalorar lo que conoce y buscar respuestas a las explicaciones de todos los días, las cuales son diferentes en cada niña y en cada niño. Apoyándose en la observación y la investigación constante, el Agente Educativo desarrolla una intencionalidad pedagógica que le permite identificar con mayor asertividad el qué, para qué, cuándo y cómo de su práctica educativa para traducir estos cuestionamientos en ambientes educativos que respondan a cada uno de los niños.

El Agente Educativo define las líneas generales para organizar las actividades, considerando una organización dinámica y flexible, sin perder de vista la intención que debe guiar su intervención; de esta manera debe organizar el tiempo, el espacio y los momentos de trabajo, para generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones e interacciones entre niños-niños y niños-adultos, y genera, además

un ambiente afectuoso, acogedor, seguro que permite el crecimiento personal y la seguridad emocional de todos.

El Agente Educativo tiene que ser sensible a las necesidades y capacidades individuales de las niñas y los niños que atiende, así como prever todos los recursos y materiales para promover su interés y curiosidad. Tener la apertura y confianza en que los niños podrán realizar las actividades que eligieron, implica facilitar el aprendizaje realizando diferentes actividades durante su trabajo, entre ellas las de orientar, sostener, estimular, esperar, problematizar, explicar, mostrar, promover y mediar.

El Agente Educativo requiere aprender de acuerdo con lo que plantean las nuevas investigaciones, consultar diversos textos, actualizarse permanentemente mediante el estudio constante e interesarse por buscar nuevas estrategias de trabajo con los niños. Todo ello le permitirá analizar su práctica, reflexionar acerca de ella, fortalecerla y modificar su concepto de niño.

Es común pensar que las actividades diseñadas por el Agente Educativo para los niños deben ser iguales para todo el grupo, que lo importante es favorecer la disciplina manteniendo el control del grupo, callándolos, sentándolos, acostándolos, o poniéndolos a que realicen una misma rutina. Partiendo de esto podría iniciar por preguntarse si estas actividades realmente desarrollan capacidades en los niños, y en consecuencia qué modificaciones debe hacer a su práctica.

Ambientes de aprendizaje

Un ambiente de aprendizaje es la continuidad del ambiente que las niñas y niños crean durante el juego. En los ambientes de aprendizaje el juego es una actividad flexible, donde se permite el movimiento y se ofrecen experiencias de calidad, de acuerdo con los intereses y las particularidades de cada niña y cada niño.

La creación de ambientes de aprendizaje es una forma natural para que los niños potencien todas sus capacidades, ya que se ha observado que los niños que han formado parte de éstos, son más sociables, lo que les permite establecer relaciones entre los niños y los adultos.

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial un ambiente de aprendizaje es un entorno que ha sido pensado por un Agente Educativo, con el propósito de desarrollar las capacidades; es un entorno que está rodeado de vínculos afectivos y acciones estimulantes para los niños y en el cual se puedan presentar condiciones favorables para el trabajo educativo.²⁷

²⁷ López, Ma. Emilia (2011), *Organizar los ambientes de aprendizaje para trabajar con los bebés y niños pequeños*. Documento de trabajo para el Tercer taller de “Asesores o Figuras Equivalentes de Educación Inicial”, Ciudad de México.

Características

Un ambiente de aprendizaje necesita tener:²⁸

- Movilidad, es decir, que todo mueble u objeto pueda desplazarse, sacarse, cambiarse de posición favoreciendo la creación de diferentes entornos, de distintas situaciones de juego. Si los niños inventan un juego que implica correr en círculo a gran velocidad, es necesario despejar el espacio para crear un ambiente capaz de contener ese juego. En ese sentido, los muebles y objetos deben estar a disposición del juego y las necesidades de los niños para facilitar que se desplacen de un lugar a otro.
- Elementos significativos para los niños, por ejemplo, en las paredes pueden colocarse reproducciones de libros que les gustan mucho, reproducciones de pinturas relacionadas con algo que interese al grupo, objetos ligados con lo que juegan o trabajan, haciendo hincapié en el valor artístico de lo expuesto. Es preciso evitar reproducciones estereotipadas de los personajes televisivos.
- Dejar espacios vacíos, blancos con el fin de que las paredes no estén saturadas de elementos. Esto permite, por un lado, un descanso al estímulo permanente que recibe el niño, y por otro la capacidad de discriminar visualmente.

²⁸ *Ibid.*

- Dimensiones que permitan a los niños sentirse cómodos.
- En el caso del espacio exterior, es recomendable contar con pasto, arena, tierra, columpios y juegos diversos que permitan distintas exploraciones.

Un ambiente de aprendizaje debe reconocer y atender la singularidad de los niños, adaptando la práctica educativa a sus características personales, estilos y ritmos, capacidades y necesidades, para promover de manera natural el aprendizaje, por ser la manera en la que aprenden los niños y porque con ello se asegura que aprendan mediante experiencias en las que están activamente comprometidos respetando su propio proceso de aprendizaje, asociándolo con lo que ya saben y han experimentado.

En un ambiente de aprendizaje es necesario dedicar un tiempo para conocer bien a los niños, ofrecerles apoyo, relaciones de confianza, reconocimiento y respeto para generar un aprendizaje activo.

El ambiente debe diseñarse para satisfacer las necesidades del niño, de manera que permita revelar rasgos de su personalidad, características y sus capacidades que se quieran fortalecer; por ello, es recomendable diseñar ambientes donde se pueda jugar, mover o trabajar con música, ya que estas acciones proveen oportunidades para que las niñas y los niños exploren sus sentimientos, se relacionen, adquieran conceptos, desarrollen la creatividad y la apreciación estética, contribuyendo así con su desarrollo integral.

El Agente Educativo debe crear ambientes que sean cambiantes, que reflejen un lugar interesante, vivo, cálido y afectuoso, diferente cada vez, pero que responda a

todas las situaciones que presente el niño, haciéndolo cada vez más retador para que lo invite a participar.

En los ambientes de aprendizaje, el Agente Educativo se convierte en un guía, mediador y apoyo, cuya tarea fundamental consiste en fomentar en cada uno de los niños del grupo que aprendan unos de otros, en todos los momentos o situaciones en las cuales se involucran, por lo que debe prevalecer la libertad para observar, analizar, investigar, opinar, experimentar de forma individual o con los otros.

Además, los materiales son elementos de suma importancia en el diseño de los ambientes de aprendizaje porque permiten que las niñas y los niños experimenten, sobre todo de manera sensorial, fortaleciendo sus capacidades para socializar, compartir, expresarse y comunicarse. Dentro de estos materiales destacan los libros, los cuales apoyan el desarrollo de la imaginación, a partir de la variedad de géneros literarios.

Elementos de apoyo para organizar ambientes de aprendizaje

a) Acercamiento al arte

Uno de los apoyos con que el Agente Educativo cuenta para organizar sus ambientes de aprendizaje es el arte. Trabajar el arte en los niños de edades tempranas se refiere a acercarlos a su realidad, a conocer el pasado y el presente de su familia, de su comunidad, de la naturaleza, de sus tradiciones. El arte desempeña

una tarea importante para su pensamiento, ya que les permite crear, expresarse y comunicarse.

Con frecuencia se piensa que a los niños pequeños les es difícil entender el arte, pero su vida cotidiana está llena de ello. Escuchar las canciones, un poema, una narración de personas cercanas a ellos, ver un amanecer, leer un libro, contemplar un paisaje, estar presente en la fiesta de la comunidad o participar directamente en ella, los acerca al arte.

El arte en la Educación Inicial requiere considerarse como un elemento lúdico, un símbolo y una fiesta,²⁹ y no sólo como la manipulación de materiales específicos para modelar una figura, para pintar con determinado color una hoja de papel, o para hacer un dibujo libre para entretener a los niños.

Pensar al arte desde un *punto de vista lúdico* está centrado en acciones que inviten a crear y a experimentar con el movimiento o la libertad de desplazarse y de elegir algo que parezca extraordinario; por ejemplo, para los niños es emocionante imitar algunos animales, moverse como ellos, hacer sus sonidos; improvisar para crear una canción o una rítmica, o contemplar una obra pictórica donde, además de identificar las figuras trazadas, puede dar su propia interpretación de lo que expresa el autor; o bien, construir con colores sin que esté determinada cierta figura.

El arte como *símbolo* es todo lo que representa algo para los niños, como un objeto o un dibujo que lo identifica, además puede representar también ideas que

²⁹ Gadamer, Hans-Georg, “El arte como juego, símbolo y fiesta”, en *La actualidad de lo bello*.

con el lenguaje no expresa; por ejemplo, representar por medio de la pintura parte del rostro de una persona especial para él, o bien algo que no conoce, aunque sea con líneas, círculos o figuras desestructuradas.

Referirse al arte como *una fiesta* es identificarlo como una actividad donde todos participan, donde se realiza por el gusto de hacerlo y no porque se impone, donde se celebra lo que se hace, donde la cooperación de todos, de manera individual o colectiva, es fundamental. Cuando los pequeños de dos o tres años se sorprenden y comentan con los demás acerca de lo que les interesó o comparten con los adultos alguna fiesta importante en la cultura, eso es arte.

Existen diversos medios con los que el Agente Educativo puede apoyar el trabajo cotidiano para acercar a las niñas y los niños al arte, como la música, la literatura, la plástica y la investigación.

b) La música

La música forma parte de la vida cotidiana, con frecuencia se canta, se juega con ella, se hace música o se escucha música grabada; es común cantar arrullos a los niños al dormir, cantar cuando se juega con sus manos, hacer obras de títeres con o para los niños, donde la música tiene un papel primordial.

Para los niños pequeños escuchar música es un aspecto indispensable que les permite distinguir sonidos o diferenciar voces. Por tanto, es importante instaurar en el trabajo con los bebés y los niños un espacio en el que disfruten de la música, donde además de escuchar, jueguen con diversos instrumentos que tengan a su alcance o

sean fabricados por los propios padres, donde utilicen objetos de la naturaleza para realizar diversos instrumentos o para producir sonidos. También es importante que dialoguen y compartan experiencias y diversos estilos de música, que hagan música con su propio cuerpo o con objetos.

Permitir que los niños, desde los primeros meses de vida, escuchen música, exploren sonidos de voces, de objetos o de instrumentos musicales; distinguan entre ruido y silencio o la voz del Agente Educativo, son formas de estímulo para iniciar su construcción mental que más adelante les permitirá discriminar palabras, tonalidades y sentar las bases de las operaciones lógicas para las matemáticas, la lectura y la escritura.

Para seleccionar música, será primordial que el Agente Educativo busque diferentes opciones musicales, que sean escuchadas por los propios niños y que observe cuáles son de su interés o agrado. Entre las opciones puede seleccionarse música de estilos diversos como: clásica, jazz, folclore de México y otros países, música popular, música en diversas lenguas e infantil, entre otras.

Una experiencia valiosa al trabajar con música y con voces es que los pequeños se mueven de acuerdo con el ritmo, se expresan corporalmente, se entusiasman y se encuentran con el arte y el descubrimiento.

La canción y la música son un recurso importante para establecer el vínculo afectivo del adulto con el bebé; por ello, cuando el Agente Educativo acompaña con su propia voz las acciones demandantes de los bebés o cuando les canta o comparte con ellos melodías donde él mismo toca algún instrumento, se establece éste.

El repertorio musical en que se encuentra inmerso el niño desde los primeros meses es muy amplio, abarca desde el latido del corazón hasta la voz de la persona

responsable de su crianza, las canciones de cuna, las rimas, las poesías y los susurros, y le permite sensibilizar su audición.

El Agente Educativo puede proporcionar a los bebés y a los niños la oportunidad de que produzcan su propia música, con sus balbuceos, con los elementos que se encuentran en su entorno, al utilizar objetos diversos como botes o botellas limpios y de material inofensivo, con los cuales pueden producir diversos sonidos; el Agente Educativo puede acompañar ese ensamble musical con otro instrumento o con su propia voz.

c) La poesía

La voz de la madre, los arrullos, los cantos, algunas rimas son melodías rítmicas que fortalecen el vínculo afectivo de los niños con sus Agentes Educativos. La poesía además de favorecer el juego del lenguaje, permite establecer una comunicación directa.

Los Agentes Educativos pueden realizar relatos sencillos, retomar parte de la poesía para expresar su propio pensamiento, sus emociones e ideas; crear otros relatos junto con los niños que han desarrollado más el lenguaje oral, o bien junto con las familias; elaborar una antología de poemas, y abrir espacios para compartir rimas, poemas o cantos, pensamientos que son tradicionales en la comunidad.

Al narrar una historia se establece un puente lingüístico entre el placer y la realidad, entre la imaginación y los deseos.³⁰

³⁰ Bonnafé, Marie, “Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?”, en *Revista cero en conducta*.

El trabajo de leer, pensar, hacer poesía y acompañar a los niños en ese camino, supone, de parte de los adultos, un ejercicio sobre sí mismos, de pensarse, formarse, hacerse lectores y creadores, sin temor a ser criticados; por ello, acercarse junto con los niños a los libros o leerles un poema les abre otra oportunidad para retomar nuevamente su relación con la palabra escrita, para interesarse por descubrir la lectura.

d) La literatura

Cuando un libro llega a las manos de un bebé o un niño lo chupa, lo sacude, ve las imágenes, las señala, lo explora y lo investiga, se abre una gran oportunidad para aprender. Acercar a los niños a los libros es un acto lúdico, donde la idea de enseñarles a leer y escribir no es el propósito fundamental.

Los libros brindan al niño un bagaje simbólico para que empiece a descifrar, a descubrir quién es y puede ser; es interesarlos en la palabra escrita, sin que se sientan desplazados, ya que cuando el adulto reconoce que a los pequeños les gusta la lectura, éstos se vuelven aliados tanto de ellos como de los propios libros, independientemente de que cuenten o no con la habilidad lectora.

El contacto con los libros permite reactivar el cúmulo de experiencias culturales y ampliar los horizontes para participar en el mundo. Además, hojear los libros permite a los niños regresar a las páginas, contemplar las imágenes, reír, sorprenderse; manipularlos libremente; conocer, acercarse a los códigos de la cultura, imaginar y estrechar el vínculo principalmente cuando es compartido por el adulto.

La variedad de literatura para los bebés comprende desde los libros para dormir, para jugar en el agua, para descubrir imágenes, los libros ilustrados; aunque en ocasiones se tiene la idea de que los niños pequeños sólo perciben imágenes grandes llenas de colorido, sin embargo, descubren una cantidad de elementos que a veces para los adultos pasan desapercibidos. Por ello, los libros que cuentan con ilustraciones simples o en blanco y negro también son interesantes para los niños. Afirmar lo contrario menospreciaría su inteligencia.

e) La investigación

Otros espacios como los de la investigación, permiten a los niños relacionarse con objetos y seres vivos, les abre el panorama para interesarse y conocer el mundo. Metafóricamente se puede considerar a los niños pequeños como pequeños científicos y filósofos, ya que son buscadores de su propio conocimiento.

Desde edades tempranas, los niños comienzan a realizar hipótesis, se hacen preguntas acerca de lo que sucede a su alrededor; por ejemplo, cuando los objetos se mueven, por qué son diferentes, por qué se cae un objeto cuando lo lanza, dónde se encuentra el objeto cuando lo tapa y lo descubre, dónde va un objeto cuando rueda debajo de un mueble (lo que para los adultos puede no tener importancia). Los niños son capaces de diferenciar el rostro de un mono de la misma especie, tienen la noción del tiempo cuando, por ejemplo, esperan a que mamá llegue a alimentarlos o cuando saben que se acerca el momento de jugar o de encontrarse con la figura

materna. Cuando el lenguaje se ha desarrollado, expresan su curiosidad y preguntan, el porqué de lo que observan, viven y les interesa.

Además, razonan sobre sus ideas y se interesan por conocer la respuesta correcta, sin esperar una crítica asertiva o negativa externa del adulto, o bien sin esperar una expresión que califique lo que ha hecho como adecuado o inadecuado.

Permitirles cuestionar y ser escuchados por el Agente Educativo es fundamental para su conocimiento; por ello, es necesario evitar comentarios como: “ya no me estés preguntando”, “luego te contesto”, “porque así es” o “porque te lo estoy diciendo yo”, ya que ellos limitan su interés por conocer y cierran el paso hacia nuevos descubrimientos.

f) Las artes plásticas

Acercar a los niños a las artes plásticas, va más allá de manipular materiales y hacer producciones o “trabajos bonitos” para exponerse o llevarse a casa.

Hablar de artes plásticas significa pensar más que sólo decorar con colores llamativos, imágenes grandes y bonitas, de colocar en trozos de papel un determinado dibujo o realizar diversos trabajos preparados por los Agentes Educativos.

Existe la idea de que las actividades relacionadas con la plástica son un pasatiempo para los niños, que se realizan para cubrir tiempos vacíos, para satisfacer el gusto de los adultos.³¹

³¹ Tonucci, Francesco, *Los materiales*.

Hablar de actividades plásticas, como el apreciar una pintura, lleva a explorar la sensibilidad, a deleitarse con lo que se observa y a descubrir la creatividad de cada niño.

Es suficiente con proporcionar a los niños diversos materiales con los que puedan jugar libremente y manipular; sentir texturas diferentes; favorecer no sólo las habilidades motrices, sino la capacidad de descubrir elementos con los que puede explorar diversos entornos, para expresar emociones, examinar su propio espacio, así como para realizar las representaciones mentales y establecer un vínculo más cercano con sus pares al participar en actividades artísticas.

Para trabajar las artes plásticas con los niños, pueden mostrarse obras pictóricas o imágenes de diversas épocas, culturas y autores; conversar con ellos acerca de lo que ven, les permite descubrir y descifrar algunos objetos ocultos que para la vista del adulto no son tan significativos. También pueden utilizarse imágenes de paisajes, de niños, de familias, de figuras diversas con los pequeños, ya que ciertas formas y colores llaman su atención; por ejemplo, desde los primeros años, los niños pueden descubrir figuras en diversos trazos abstractos.

Describir lo que observan en diversas imágenes, encontrar en los trazos objetos que a simple vista no se perciben, seleccionar obras, platicar con ellos acerca de éstas y preguntarles ¿qué hay en ellas?, ¿cuál les gusta más de todas?, ¿cómo son los personajes que se encuentran en ellas?, ¿qué estarán haciendo?, son elementos que permitirán tanto a los niños como al Agente Educativo desarrollar un gusto por las artes plásticas.

g) El movimiento

El movimiento es un aspecto fundamental en la vida de las niñas y los niños. Desde el momento de nacer los niños se mueven, su desarrollo motor se da mediante actividades autónomas y puede fortalecerse si se les ofrece completa libertad para ir de un lugar a otro, sin que ello conlleve a una ejercitación de parte del adulto.

Los movimientos que realizan los niños se vuelven cada vez más especializados, siempre y cuando se les brinden las condiciones adecuadas, para que alcancen por sí mismos un desarrollo óptimo; en este sentido, el adulto no enseña a los niños a realizar los movimientos, sino que los niños se mueven por iniciativa propia. Por ejemplo, si un niño quiere rodar o desplazarse a su propio ritmo, no representa problema, el problema surge cuando se le obliga a hacerlo.

En los primeros dos años existen referentes importantes que pueden ser observados por el Agente Educativo y dan cuenta de la secuencia que llevan los niños hasta lograr la marcha:

- En un principio, el niño se encuentra boca arriba y sus movimientos van haciéndose cada vez más vigorosos, principalmente en brazos y piernas.
- Luego sube un hombro, levanta la pelvis, gira el tronco y se pone de costado, tratando de girar.
- Más tarde aprende a girar para quedar boca abajo. En esta posición puede levantar la cabeza por un tiempo prolongado.

- Se sostiene con los brazos y más adelante sobre los cuatro miembros. Puede desplazarse rodando y reptando, en ocasiones gatea.
- Es capaz de adoptar una posición semisentado, con una mano apoyada en el suelo; posteriormente puede mantenerse sentado.
- Se pone de rodillas con el tronco erguido y luego comienza a ponerse de pie sosteniéndose con algún objeto.
- Puede permanecer de pie sin sostén, para finalmente aprender a caminar.
- Camina con mayor coordinación y realiza movimientos de acuerdo con diferentes ritmos y a diversas velocidades. Intenta realizar algunos movimientos de mayor dificultad como marchar o correr.³²

En el ámbito del desarrollo motor existen concepciones arraigadas que limitan las posibilidades reales de los niños. Por ejemplo, se piensa que en edades tempranas no deben desplazarse en el piso, o bien cuando desean jugar en éste es necesario levantarlos de inmediato; que el gatear en cuatro puntos es una etapa necesaria y previa para que adopten nuevas posturas y realicen destrezas cada vez más difíciles, lo que ha originado la ejercitación para el gateo, y su práctica se ha vuelto rutinaria.

³² Pikler, Emi, *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*.

Sin embargo, gatear ejerce una poderosa influencia en la vida de los bebés al darles una nueva perspectiva del mundo, por tanto no es un proceso mecánico, los niños se desplazan de la manera en que se sientan más seguros y cómodos, de acuerdo con las posibilidades de movimiento que han explorado por cuenta propia. En este sentido, el gateo puede expresarse con cualquier tipo de desplazamiento, no sólo con cuatro puntos de apoyo, ya que se trata de conseguir un sistema de autolocomoción que se define e influye en todos los dominios del desarrollo: físico, cognoscitivo, emocional y social.³³

Cuando se intenta definir una manera correcta de gatear a través de actividades repetitivas, no se enfoca la mirada en las niñas y los niños, sino en un modo de actuar que ha sido validado en la práctica diaria y que requiere reflexionarse para retomar su sentido en cualquier tipo de desplazamiento y en la curiosidad que manifiestan los bebés por indagar todo lo que está a su alcance, empezando por las posibilidades de su cuerpo, de las emociones y de su entorno inmediato.

Por esta razón, resulta importante que el Agente Educativo advierta que un desarrollo armónico y centrado en las capacidades beneficia tanto las funciones motoras como las emocionales, la afectividad, la exploración del espacio, el lenguaje, la imitación, la representación y la conciencia de sí mismo. Por ello, para que el Agente Educativo favorezca el movimiento en los niños se incluyen las siguientes recomendaciones:

³³ Papalia, Diane E. y otros, *Psicología del desarrollo*.

- Respetar al niño, considerándolo como un sujeto, como una persona autónoma. El Agente Educativo requiere de paciencia, tolerancia y disponibilidad, así como evitar intervenir en forma continua y a cada momento (sólo cuando se considere necesario, o bien se tenga algún riesgo).
- Organizar un entorno adecuado a las necesidades de los niños. Contar con espacio suficiente y suelo firme para que los niños puedan moverse libremente, y colocarles ropa que los haga sentir cómodos.
- Mantener una relación paciente y respetuosa, permitiendo que sea el propio niño quien tome la iniciativa para realizar diversos movimientos.
- Evitar obstaculizar los movimientos libres de los niños; no forzar, apresurar o cambiar el curso de su desarrollo con intervenciones directas. Evitar obligarlos a realizar diferentes movimientos o posturas (ponerlos a gatear, sentarlos, o ponerlos de pie). Cuando los niños sientan libertad, se mostrarán activos, interesados, su juego será más ágil y sus movimientos cada vez más precisos; se relacionarán con los demás de manera adecuada, y su cuerpo se sentirá relajado. Así, dominarán actividades motoras posteriores, de acuerdo con su propia acción y en los momentos que ellos mismos elijan.
- Motivar el movimiento por medio de la exploración y el manejo de diversos objetos, ofrecer una variedad de materiales que lleven a los niños a descubrir nuevos movimientos o posiciones, y centrar la observación

en lo que sucede cuando juegan con esos materiales, qué otros tipos de movimientos realizan, qué hacen con el material o qué estrategias utilizan para alcanzar algún objeto.

Planificación didáctica

Componentes de la planificación

¿Qué significa planificar?

Planificar significa pensar, diseñar y organizar todas las intervenciones que el Agente Educativo llevará a cabo con los niños.

A diferencia del trabajo con las niñas y los niños mayores, en Educación Inicial la tarea de sostener los *vínculos e interacciones* a la que se refiere en el *ámbito de experiencia 1*, es un elemento importante para incorporar en la planificación. Esta idea incluye sobre todo el acompañamiento en los procesos de adaptación de los niños, las reacciones de las familias frente a la responsabilidad de la crianza, la construcción de nuevos vínculos de apego entre los niños y Agentes Educativos, el pasaje de la lactancia a la alimentación sólida, el sueño, el control de esfínteres, el ingreso a la vida en grupo y las relaciones entre los niños, entre otros.

Pensar en un material y ofrecerlo para jugar es una intervención que debe planificarse, aun cuando los materiales sean seleccionados por los niños. La intervención necesita diseño de estrategias, organización de las actividades y selección de materiales que fortalezcan las capacidades de las niñas y los niños.

Planificar es un ejercicio intelectual de anticipación, de evaluación y de proyección que permite al Agente Educativo conocer los saberes de los niños, sus posibilidades, dificultades, dudas, proyectos que se diseñarán, materiales, espacios que se pondrán a su disposición, y los estímulos con que se elige acompañarlos.

Este ejercicio debe ser una planificación flexible y abierta a los imprevistos, por lo que es necesario que el Agente Educativo anticipe mentalmente y tome en cuenta que el sostenimiento y la creatividad constituyen el guión de una planificación. Un guión que será compartido entre el Agente Educativo y los niños, organizado con base en lo que el Agente Educativo observa en los niños y evalúa que necesitan, en los propósitos que tiene con este grupo, tanto ligados al aprendizaje como a su desarrollo afectivo.

¿Por qué planificar?

La planificación de actividades, principalmente para los niños en la etapa del nacimiento a los tres años, permite, además de organizar el trabajo del Agente Educativo, anticipar sucesos e inferir algunos resultados que se pretenden alcanzar con ellos.

¿Cómo planificar?

La planificación no requiere centrarse en un formato específico, el Agente Educativo la organizará en correspondencia con las niñas y los niños que atienda y de acuerdo con sus actividades y necesidades.

Si el Agente Educativo elabora una planificación rígida en la que determina todos los caminos que llevarán a concretar una actividad, al niño no le quedan veredas por donde incluir su gesto espontáneo, que es la fuente de la creatividad. En los ambientes de aprendizaje que el Agente Educativo planifica, se debe plantear un entorno donde el niño tenga, por ejemplo, una propuesta de juego con determinados materiales, una pintura, una serie de libros, música para disfrutar, para bailar o escuchar, elementos de la naturaleza para investigar.

¿Qué características tiene la planificación?

1. La planificación acompaña a de los intereses de los niños, por tanto es abierta y flexible.
2. Es facilitadora de los procesos de aprendizaje y de los procesos vinculares y emocionales de los niños.
3. Es generadora de ambientes de aprendizaje; por ello, uno de sus núcleos está en los espacios que se acondicionen, en la calidad y cantidad de referencias afectivas, y propuestas de sostenimiento que se ponen a disposición de los niños.

4. Su punto de partida, en cuanto a las interacciones, reside en considerar que todos los niños son capaces.
5. Es creativa, se diseña cada vez para cada grupo de niños, ampliando el universo cultural del Agente Educativo y de los niños, por tanto, no se repite año tras año.
6. Se basa en el vínculo, el sostenimiento y la creatividad; por eso la planificación no es sólo didáctica. Esta característica es fundamental, ya que la diferencia de otros planteamientos. La didáctica implica un pensamiento sobre el aprendizaje y propone una organización basada tanto en el sostenimiento afectivo como en el acto de aprender o en el desarrollo de capacidades cognitivas. Planificar el trabajo sobre los vínculos, tanto entre niños y adultos como entre los niños mismos, es una tarea especialmente importante, determinante de la seguridad emocional del niño, de un buen desarrollo de su personalidad, así como del desarrollo de sus posibilidades inteligentes.
7. Se fundamenta en el juego, en la exploración, en el arte, en el movimiento, en la investigación por parte de los niños.
8. Tiene propósitos relacionados con los ámbitos para favorecer las capacidades que se elijan.
9. En la planificación se piensa y organiza toda la actividad de toda la jornada (incluye el filtro, la alimentación, el aseo, la despedida de los padres, los juegos, el sueño, las relaciones entre los niños, el uso de los espacios, los materiales, si el centro así está organizado).

10. La planificación tiene por objetivo la organización de la tarea, por lo que es flexible, moldeable, con una cuota de imprevisibilidad. No controla el hacer, sino lo organiza.
11. La planificación es compartida entre todos los que están a cargo de los niños; no es un ejercicio individual, sino un trabajo colectivo.

Pasos para la planificación

La tarea de planificar implica una serie de pasos. ¿Por dónde empezar?

- **Diseño.** Para diseñar es fundamental observar si se trata de los primeros encuentros con los niños, o si es una propuesta nueva dentro del grupo con el que ya se viene trabajando. La observación permite contar con los datos básicos acerca del juego de los niños, sus posibilidades, sus necesidades, sus características de personalidad, los efectos que han tenido las propuestas anteriores, sus inquietudes y curiosidades, sus procesos de pensamiento. Observar se asocia aquí con evaluar, porque a partir de lo observado se diseñan las nuevas propuestas. Al analizar lo que se realiza u observar las características de los niños, se diseñan los nuevos propósitos y propuestas. Esta etapa es la que exige más creatividad: ¿cómo hacer atractiva una actividad plástica, que incorpore nuevas herramientas y a

la vez garantice la libre expresión de los niños? ¿Cómo evitar repetir la planificación del año anterior y ser más creativo? ¿Cómo crear una secuencia que funcione como guía y no como imposición? ¿Se cuenta con los materiales idóneos para esta propuesta o deberían realizarse?

- **Desarrollo.** El desarrollo implica la puesta en práctica del diseño. La suficiente organización previa garantiza, por ejemplo, que los materiales estén a la mano en el momento preciso; se pueda observar, percibir y registrar lo que ocurrirá con los niños, así como establecer cuándo es necesario jugar e implicarse corporalmente. El desarrollo de una planificación puede durar días, semanas, meses; conlleva una revisión constante y un rediseño de la propuesta en función de lo que se va evaluando como efectos en los niños.
- **Evaluación.** Este proceso es tan importante e intenso como el diseño mismo, está vinculado a la observación y a la implicación del Agente Educativo en el trabajo con los niños, asimismo del equipo directivo y el trabajo institucional. Las evaluaciones permiten ajustar y dar lugar a la creatividad de los niños, a los imprevistos y a las nuevas necesidades.

La planificación muestra que los pasos necesarios siempre siguen un cierto orden pero a la vez se entremezclan, porque no sólo se evalúa al final. La evaluación funciona como punto de partida de lo nuevo por planificar. Observar y evaluar se

fusionan muchas veces. Es decir, no se trata de un orden lineal, es un proceso donde están íntimamente ligados todos los pasos.³⁴

¿Qué criterios se toman en cuenta al momento de diseñar una planificación?

Algunos elementos que el Agente Educativo requiere considerar para realizar la planificación del trabajo son:

1. Pensar dos grandes ejes como organizadores de la planificación:
 - a) El sostenimiento.
 - b) La creatividad.
2. Tener presente la idea de que el aprendizaje comienza a temprana edad.
3. Contar con la disponibilidad y el interés para diseñar ambientes de aprendizaje diferentes para las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años.
4. Identificar las capacidades con que cuentan los niños, de las cuales es necesario partir. El Agente Educativo identifica las capacidades con que

³⁴ Tomado de María Emilia López, “La Planeación. Etapas, procesos, propósitos, relaciones entre el pensamiento y la acción”, Clase No. 19, Módulo 3, Diplomado en Educación Temprana y Desarrollo Infantil. Universidad Autónoma de Querétaro, 2012.

va a trabajar, según la observación realizada, sin olvidar que estarán presentes a lo largo de toda su vida.

5. Realizar un diagnóstico, principalmente cuando los niños cambian con constancia de lugar de residencia (como los niños migrantes). Un diagnóstico se centra en las acciones cotidianas, en la información que brindan las familias respecto al niño y en los aspectos culturales o sociales de la comunidad.
6. Recuperar el registro de observaciones que tiene el Agente Educativo y centrarse en qué saben hacer los niños para tener una percepción general acerca de ellos.
7. Plantear la intencionalidad de las actividades, centradas en favorecer las capacidades de las niñas y de los niños.
8. Reconocer los propósitos de la Educación Inicial, los fundamentos y las características del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial.

¿Cuáles son los elementos del Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial que se consideran en el diseño de una planificación?

- Los ámbitos de experiencia y el listado de capacidades que se favorecerán.
- El propósito o propósitos, tomando en cuenta las capacidades que se quieren favorecer.

- Las actividades que el Agente Educativo considere necesarias para el intercambio de experiencias con los niños. Centrándose en el vínculo y el juego, que son aspectos fundamentales en la vida de los bebés y niños pequeños.
- El ambiente de aprendizaje, y como parte de él, las estrategias que llevará a cabo para trabajar con los niños; determinar cómo las utilizará y en qué momento. Por ejemplo: “Durante la comida, se platicará con los niños acerca de...; al momento de la siesta elegirán su juguete favorito para acompañarse, tomarán en cuenta que...”

Sugerencias para la intervención con niños del nacimiento a los tres años

a) El juego

Los bebés y los niños pequeños requieren realizar actividades diferentes, interesantes, libres, pero primordialmente centradas en la relación de apego³⁵ y en la afectividad, que son dos factores esenciales para el aprendizaje en estas edades. Llevarse a cabo en lugares donde cada niña y cada niño se encuentre seguro, donde pueda

³⁵ Se refiere al proceso de apego que es necesario fortalecer en los niños más pequeños. Este tema se aborda en el ámbito de experiencia Vínculo e interacciones, descrito en este documento.

moverse, experimentar, observar y jugar en presencia de alguien. Saber que puede contar con un adulto cada vez que lo necesite.

El juego en los niños de edades tempranas es parte esencial en su vida, les ayuda en su desarrollo personal y social. Además, les permite favorecer la autonomía, la seguridad en sí mismos; el desafío, el compañerismo, la tolerancia, la escucha y los vínculos afectivos para crecer y adaptarse a un mundo social. El juego funciona como una herramienta de la mente para organizar y regular la conducta de los niños y del propio Agente Educativo en un entorno social.

Es interesante observar cómo juegan los bebés y los niños más pequeños: con su cuerpo, a esconder y descubrir su rostro, a jalar objetos, ríen cada vez que sienten un objeto suave o cosquillas, hablan con sus juguetes favoritos o en ocasiones duermen con alguno de ellos, andan de un lado a otro con un objeto, sin alejarse de él. Estos objetos permiten al niño tener un apoyo emocional para su desarrollo social posterior; sentirse seguro e integrarse poco a poco a la sociedad. Por ello, permitirles que manipulen objetos (siempre que sean seguros) y los chupen, no representa mayor problema para ellos.

Conforme van creciendo, las niñas y los niños experimentan acciones cada vez más diversas, su deseo de experiencia los motiva a explorar, el juego se vuelve cada vez más complejo, y ya no es sólo el adulto quien propone qué hacer, sino el mismo niño toma la iniciativa, elige a qué jugar o con quién hacerlo.

Es común observar durante el juego que algunos pequeños prefieren construir un espacio para estar consigo mismos, en ocasiones conversan solos o con objetos. Por este motivo, es fundamental que el Agente Educativo respete esos momentos de

individualidad, sin caer en la idea de que el niño haga lo que quiere, sin la presencia de alguien que esté acompañándolo u observándolo.

Cuando el adulto le permite jugar en tiempos o sitios estimulantes, permitidos y apoyados por él, los niños entran en un espacio imaginario que les brinda, por momentos, la posibilidad de desprenderse de lo que les preocupa o les ocupa, así viven la experiencia de crear y recrear la realidad desde su propia fantasía y libertad. Por esto, es importante respetar los momentos de juego individual, ya que es una buena oportunidad para observar y conocerlos mejor.

Conforme se relacionan con otros adultos y comienzan a realizar juegos en grupo, se organizan, definen sus propios papeles, expresan emociones y juegan roles que les permitirán comprometerse en situaciones más cooperativas para comprender al otro y a su vez aprender a autorregular sus impulsos; por tanto, el Agente Educativo necesita *crear diferentes tipos de acompañamiento en las actividades compartidas*. Por ejemplo, puede involucrarse en las actividades con los niños, ser participante directo en el juego, comunicarse, hablar con ellos, realizar un intercambio verbal o escrito con los niños.

b) La comunicación

La experiencia que han adquirido los Agentes Educativos al trabajar directamente con las niñas y los niños, del nacimiento a los tres años, los coloca, después de la familia, como figuras principales para favorecer su aprendizaje; esto es más que sustituir la figura materna o paterna, son colaboradores de una crianza colectiva, junto con la familia.

El Agente Educativo tiene la tarea de generar un ambiente físico y emocionalmente seguro, donde la explicación, el juego, la empatía y la comunicación se vuelvan el sustento del aprendizaje. Requiere diseñar situaciones diferentes donde permita a los pequeños arrastrarse, seleccionar uno o varios objetos que les interesen o que se encuentran a una distancia corta, calmar su llanto sosteniéndolos, hablarles, cantarles, decirles algún poema o canción de cuna, que al momento de tomar los alimentos los exploren con sus manos y se los lleve a la boca, distingan sus sabores, que participe con ellos, los observe, interactúe con ellos, brinde tiempo para jugar, leer, considere sus opiniones y respete su decisión.

La comunicación constante es esencial para obtener grandes logros en el aprendizaje de los niños, principalmente en los más pequeños; además de las palabras, existen otras formas de comunicarse con los bebés, que pasan desapercibidas. Los gestos, las caricias, las canciones, las voces, las palabras o frases, las conversaciones que continuamente se realicen con ellos como parte de las actividades del día, permiten estrechar los lazos afectivos entre el Agente Educativo y el niño, fortalecer su confianza y seguridad. Si un niño se siente querido y aceptado por los demás se sentirá seguro de sí mismo.

El Agente Educativo debe mostrar ánimo, ser alegre, contar con madurez emocional, tener una actitud cordial, expresar sinceridad, preocupación y afecto por lo que sucede a los niños que atiende, estar atento a sus estados de ánimo, a sus necesidades y a sus intereses.

Generar espacios de diálogo con los niños para conversar acerca de lo que les gusta, impresiona o disgusta.

Los niños necesitan la oportunidad para hablar, para conversar con sus pares o con los adultos. El Agente Educativo puede entablar diálogos, hacerles preguntas respecto a lo que le gusta o disgusta.

Algunas sugerencias para dialogar con los niños son:

- Conversar con ellos mientras se arrullan, se les alimenta o se les cambia, así identificarán la importancia de las palabras para que, posteriormente, traten de buscar la manera de entablar un diálogo. Las rimas, los cantos, los arrullos, leerles en voz alta o narrarles cuentos, son otras herramientas que permiten dialogar con ellos.
- La mejor manera de comunicarse con los niños es brindarles libertad de movimiento, porque les permite explorar diversos materiales, ir o desplazarse de un lado a otro en espacios amplios no limitados, trepar, saltar, caminar, subir y bajar por sus propios medios; ayuda a coordinar y controlar sus movimientos, además fortalece su autonomía, confianza y seguridad.
- Incorporar palabras y juegos a las rutinas que se realizan cotidianamente.
- Organizar actividades de manera individual o en equipos. Las actividades individuales de rutina son una gran oportunidad para que el Agente Educativo pueda dialogar con ellos, de sus preferencias e indiferencias, qué les gusta, qué les disgusta, cuáles son sus intereses acerca de algo que les llama la atención, quién es su mejor amigo. En equipos se favorece el intercambio de ideas y se enriquece el lenguaje.

- Las actividades colaborativas brindan la oportunidad a los niños de conocer a sus pares, de platicar con ellos, de compartir con los demás juegos, materiales e ideas, de desinhibirse o autorregularse, de resolver problemas y alcanzar metas.

¿Qué actividades trabajar con las niñas y los niños?

Es necesario que los ambientes de aprendizaje que se organicen estén enfocados principalmente en la exploración, el juego, la creatividad, el movimiento, la literatura, el arte y la investigación. Algunos aspectos que pueden considerarse en éstos son:

- a) Una manera de establecer un vínculo cercano con el niño, desde los primeros meses de nacido, es mirarlo cada vez que se le tiene cerca, que se le alimenta, o bien responder con una plática ante sus balbuceos, preguntarle ¿cómo estás el día de hoy?, ¿te sientes contento?, hoy vamos de paseo a visitar a... Es decir, narrar para él los acontecimientos que le van sucediendo, con el propósito de habilitar un canal de comunicación, ayudarle a atribuir sentidos a las cosas que vive y adentrarlo en el lenguaje.
- b) Jugar con las palabras, crear rimas sonoras, o poner algún ejemplo de rima, canto o adivinanza.
- c) Cuando el Agente Educativo mueve sus manos al cantarle al niño, se genera un vínculo importante, y el niño interpreta a su vez que sus propias manos pueden danzar y jugar delante de su rostro; es un gran estímulo.

lo para la comunicación, el lenguaje, el vínculo y la construcción de momentos de intimidad con cada niño, tan necesarios para su desarrollo saludable.

- d) Ofrecer diversos objetos para agarrar, en el caso de los bebés, tanto la mano o los dedos del Agente Educativo, su cuerpo, en el caso de los más grandes, así como pequeños objetos sonoros de distintos tamaños y formas, objetos con distintas propiedades (que rueden, que no rueden, que sean pesados, o ligeros, con agujeros, con distintas formas) para favorecer la exploración, y dejarlos investigar libremente, donde el Agente Educativo esté atento a ellos sólo desde la mirada.
- e) Platicar con los niños acerca de las cosas que ocurren a su alrededor, armar diálogos, recordando que aun cuando los niños más pequeños no puedan hablar con claridad, no significa que no entiendan el relato del Agente Educativo.

Por ejemplo, si se les prepara el biberón, es bueno comentarles y mostrarles que está en la mano, y decirles: “Voy a retirarme por un momento”, así como aclararle con quién se quedará; un gesto de saludo con la mano da sentido a esas palabras.

- f) Muchas veces las acciones que realiza el Agente Educativo mientras habla con los niños dan un sentido significativo. Colocar objetos en movimiento y a diferentes distancias, también apoyos para los que están aprendiendo distintos desplazamientos (gatear, pararse, caminar); por ejemplo, bloques grandes de hule espuma, rodadores del mismo material, escaleras de hule

espuma, rampas. Es decir, distintos elementos que favorezcan el desplazamiento, la exploración, la construcción de las nociones de espacio y su cuerpo en el espacio o bien, con el mobiliario con que se cuenta puede ayudársele a pasar por debajo de la mesa o trepar sobre algunas cajas de madera forradas de tela acolchonada o utilizarse cojines, tapetes, cajas u otros materiales que se tengan. Con los niños que ya corren y saltan, es muy importante disponer de un espacio amplio donde puedan desplazarse libremente; por ello, salir a lugares amplios es una actividad necesaria.

- g)* Introducir a los niños en el mundo de la música, aprender canciones con ellos, escuchar discriminadamente algunas canciones, en especial elegidas por el Agente Educativo con determinados criterios; por ejemplo: canciones de animales si los niños están muy interesados en ellos; canciones de cuna para la hora de jugar o dormir a sus muñecos; canciones de piratas para los momentos de juego dramático; si ellos han elegido esos personajes; canciones de fiestas tradicionales de la región o de otros ritmos y melodías. Es importante que la música y las canciones estén presentes en el trabajo cotidiano con los Agentes Educativos y no sólo durante la realización de algún festival. Los niños pequeños están en plena disponibilidad de aprendizaje artístico; de allí la responsabilidad del Agente Educativo de ofrecerles variedad musical.
- h)* Se puede invitar a las familias a compartir algunos cantos, canciones de cuna, poesías o arrullos. El Agente Educativo puede escribir algunas y compartirlas.

- i)* La presencia de los libros es esencial en cualquier edad de los niños. Son tan importantes los momentos de lectura solitaria por parte de los niños, como los momentos de lectura compartida con el Agente Educativo. No siempre será posible leerle al grupo, ya que el tiempo de atención de los niños de esta edad es breve, por eso se sugiere trabajar en pequeños grupos, respetando las elecciones de libros de todos los niños, y en algunas ocasiones más propicias proponer la lectura de un libro para todo el grupo. Es muy importante que los libros estén al alcance de los niños, al menos en algunos momentos del día, y que se realice una actividad de lectura por día como mínimo.
- j)* Es primordial jugar con la poesía: rimas, formas poéticas y humorísticas son muy bien recibidas por los niños, a la vez que estimulan el lenguaje, el juego, el incremento de vocabulario, la expresión. Jugar con las palabras es un camino muy rico hacia la alfabetización. Jugar con la poesía no significa obligar a los niños a memorizar poesías, simplemente leérselas, seleccionar un títere que las relata, convertirlas en juego, y de esa manera tan placentera los niños las aprenderán por sí mismos, además de que encontrarán otros recursos para inventar sus propios juegos de palabras.
- k)* Las propuestas de artes plásticas también pueden comenzar tempranamente. Cuando los bebés leen libros con ilustraciones artísticas, están iniciando su tránsito al arte plástico. Todavía no pueden pintar, dibujar, pero sí pueden observar y descubrir distintas formas de representar, por

ejemplo, un conejo a través del dibujo. La observación de ilustraciones es el primer acercamiento a las artes plásticas. Posteriormente, se estimularán las actividades de dibujo y pintura con distintos materiales, dándoles libertad a los niños para explorar los materiales primero, y para crear sus propios dibujos; es decir, respondiendo a sus propias ideas.

- 1) El dibujo y la pintura son lenguajes de aprendizaje y de expresión. También es muy importante que las primeras actividades de pintura sean con sus manos, sin miedo a que los niños se ensucien, en espacios amplios (pueden ser hojas grandes o trozos grandes de papel). Después, se irán utilizando otros materiales, como esponjas, y se les dará a los niños la oportunidad de investigar qué ocurre con ese material absorbente, para que descubran que si se arrastra por la hoja deja determinadas huellas, que si aprieta chorrea el agua o la pintura dejando diversas manchas. Se deben respetar los resultados gráficos de esa exploración, sin exigir que quede un dibujo específico. Posteriormente, podrán introducirse los pinceles gruesos, para delinear, acercarse al contorno de alguna figura, para realizar trazos más diferenciados. En el caso del dibujo, se puede comenzar por espacios muy amplios y luego reducirlos a medida que aumenta el control espacial del niño. En todas las situaciones es necesario buscar que los niños se expresen libremente, valorar sus obras porque son el reflejo de sus aprendizajes, de sus habilidades, de sus emociones, de sus descubrimientos, y la valoración que hagan de ellas los Agentes Educa-

tivos redundará en la autoestima de los niños y en la confianza en sus propias habilidades.

- m)* Ofrecerles objetos de diferentes tamaños con movimiento o en los que se puedan poner y quitar elementos. Proporcionarles materiales con varias posibilidades físicas: que permitan meter y sacar, enroscar, pegar, atornillar, sacudir, apilar, unir; que produzcan distintos efectos, como plumitas suaves que se puedan soplar y volar, rodillos que rueden, cubos para armar casas, telas para armar chozas, para transportarse como en barcos, trenes, carros, telas para arrojarse o hacer lo que su imaginación les dicte; cajas para pararse, para esconderse, para hacer casas, para guardar cosas, para empujar. Esto es, elementos variados que permitan realizar distintas actividades de conocimiento físico, a la vez que favorezcan desplegar la imaginación y la expresión espontánea del niño.
- n)* Brindar experiencias donde se pongan en práctica los sentidos (oler diversos aromas, como de flores y perfumes; tocar algunos instrumentos, como rasgar una guitarra, descubrir el sonido que se produce al soplar en una flauta, tocar un tambor o mover unos cascabeles).
- o)* Permitirles colaborar junto con el Agente Educativo. A los niños les agrada participar en actividades como limpiar, regar plantas, utilizando diversos utensilios de jardinería, ayudar a llevar objetos a un lugar determinado para preparar una próxima actividad, bañar a los muñecos o lavar otros objetos.

La reflexión sobre la práctica

La observación

Para los Agentes Educativos que trabajan con niños es necesario tener toda la atención en cómo se desenvuelven en situaciones de juego, cuando se sostienen pláticas con ellos y hasta en la forma de interactuar con otros niños y otros adultos.

La observación permite dar cuenta de lo que manifiestan las niñas y los niños con sus acciones, ideas, expectativas, juegos e interacciones.

Hay diferentes tipos y niveles de observación, los cuales pueden utilizarse, ya sea de forma aislada o consecutiva por los Agentes Educativos que están a cargo de un grupo de niños pequeños:

- **La observación descriptiva.** Se observa todo lo que sucede, porque se está ávido de información; por ejemplo, cuando un Agente Educativo se enfoca en observar a un niño de nuevo ingreso al centro.
- **La observación enfocada.** Se observa un aspecto específico del comportamiento; por ejemplo, el comportamiento de un niño en interacción con otros niños.
- **La observación selectiva.** También llamada sistemática, observa únicamente ciertas actividades; por ejemplo, el Agente Educativo elige o toma a un grupo de niños para observar determinadas situaciones o actividades, como cuando realizan actividades de artes plásticas.

¿Para qué observar?

Los niños tienen maneras muy particulares y originales de ver el mundo; por ejemplo, la forma de relacionarse con los objetos y las personas que están cercanas a ellos, el modo como expresan lo que piensan, la manera en que lo manifiestan y cómo representan lo que sienten. Para conocer de manera más familiar el mundo de los niños es necesaria la observación, ya que con ésta se entenderá lo que piensan, sienten y necesitan de los demás niños y adultos.

El Agente Educativo deberá usar la observación para conocer al grupo de niños con que trabaja e interactúa gran parte del día. Existe diferencia entre la observación que se hace diariamente a los niños y la observación que se realiza para conocerlos, con la intención de orientar el trabajo de acuerdo con los intereses, necesidades, crecimiento y desarrollo de sus capacidades. Entonces, es primordial definir la intención de la observación; por ejemplo, al inicio de ciclo escolar el Agente Educativo realiza la observación con el propósito de hacer un diagnóstico y conocer las características de los niños que forman parte de su grupo.

La información que se obtenga de la observación u observaciones deberá registrarse en algún instrumento, bitácora, diario, narrativa, grabaciones de audio o video donde se describa lo observado.

¿Qué observar?

Se cree que todo lo que se observa es importante y valioso, no se quiere perder detalle de lo que pasa alrededor; sin embargo, al interactuar con los niños se precisa de manera paulatina que no se puede hacer una observación indiscriminada de todos ellos a la vez, por lo que es necesario realizar una observación más puntual y específica guiada por una intención.

Es importante que los Agentes Educativos conozcan lo que las niñas y los niños saben hacer y cómo lo llevan a cabo, esto apoyará a distinguir las características, relaciones y capacidades, permitiendo indagar de manera más profunda la situación de cada niña y cada niño. Durante la observación hay que tomar en cuenta sus expresiones, gestos, movimientos, habilidades, relaciones con otros niños, interacciones en el juego, sentimientos y cómo enfrentan y resuelven situaciones complicadas para ellos.

¿Cuándo observar?

La elección de cuándo y en qué lugar observar, son elementos que deben considerarse al momento de plantear la observación, no pueden establecerse reglas de cuándo y dónde es el lugar más adecuado, esto lo definirá la intención de la observación y quedará a consideración y juicio del observador.

Para conocer más sobre los niños es necesario realizar observaciones continuas, lo que permite hacer un seguimiento, y así conocerlos y comprenderlos mejor, responder a sus necesidades y dar cuenta de sus procesos de aprendizaje.

¿Cómo observar y registrar?

Durante el proceso de observación pueden definirse tres momentos: *la obtención de evidencias o registros, la sistematización, y el análisis de la información obtenida*, de modo que el observador pueda regresar a los registros las veces que sea necesario.

Lo observado durante la jornada de trabajo de las niñas y los niños podrá registrarse durante o después de concluir las actividades, esto dependerá de las habilidades que tenga o vaya desarrollando el observador.

Con el registro se pretende tener una imagen apegada a la realidad, al describir la situación sin calificar las acciones, comportamientos e interacciones de las niñas y los niños.

Otros elementos que complementan estos registros son las producciones de las niñas y los niños, por ejemplo, dibujos, garabatos o productos de las actividades que realizan durante la jornada.

Las observaciones se registrarán una vez realizadas las diferentes actividades, ya sea de uno o dos niños. La información se organizará por fecha y actividad, para su posterior análisis.

El análisis de la información permitirá categorizar la situación de cada niña y niño; esta actividad es la más compleja del proceso de observación, porque no hay una sola y única manera de analizar las situaciones observadas, puesto que depende de lo que se haya registrado, de la intención y de las preguntas que guiaron la observación.

Otra condición es que el observador tome una posición que le permita comprender amplia y adecuadamente la información obtenida; cuando el observador conoce las características de las niñas y los niños es más fácil para él interpretar la información de la o las observaciones.

Análisis de la información

Se puede reflexionar acerca de para qué se obtuvo la información, si ésta sería útil para hacer un seguimiento individual o del grupo en las actividades diarias, ya que es un proceso continuo donde se analiza lo que los niños pueden o no hacer y también la manera en que interviene el Agente Educativo, con el propósito de orientar las actividades y experiencias durante la jornada de trabajo.

Después de observar, registrar y analizar las situaciones de juego, las actividades y las interacciones, el Agente Educativo identificará de manera oportuna las características de las niñas y los niños, y tomará decisiones de cómo trabajar con ellos, ya sea de manera individual o en grupo.

Desde este enfoque, la observación permite la caracterización actualizada de las capacidades de los niños y se convierte en el punto de partida para identificar necesidades y definir el tipo de intervención que se tendrá con los niños, es decir, serán insumos para organizar ambientes de aprendizaje, acciones, estrategias y actividades que respondan a las necesidades de cada niña y cada niño, y al desarrollo o fortalecimiento de sus capacidades.

La reflexión sobre la práctica

Es una búsqueda de explicaciones y razonamientos a situaciones que se presentan en la vida, tanto en lo personal como en lo profesional.

Reflexionar, en el amplio sentido, implica pensar las acciones experimentadas para comprender el porqué, el cómo y el cuándo de éstas.

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se recupera el planteamiento de *reflexión sobre la práctica*, ya que la actividad de los Agentes Educativos requiere una postura crítica que dé cuenta de su actuar como mediadores del aprendizaje, resultando así en agentes reflexivos.

El trabajo con bebés y niños pequeños es una tarea compleja que demanda el desarrollo de Agentes Educativos como sujetos críticos, reflexivos y con la autonomía suficiente para diseñar propuestas alternativas que resuelvan situaciones de intervención oportuna y de calidad.

Hablar de un Agente Educativo reflexivo implica pensar y actuar en un sentido amplio, significa tomar una posición ante una situación, ya que reflexionar requiere movimiento, cuestionamientos y transformación.

Un Agente Educativo reflexivo es aquel que puede analizar sus prácticas para evaluarlas y así replantear cuáles serán sus prácticas futuras. Por ello, la intervención del Agente Educativo en el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial se asume como un quehacer dinámico y en constante evolución, que debe repensarse, reformularse y reorganizarse continuamente.

Al reflexionar sobre la práctica, el Agente Educativo puede observar la forma en que trabaja e identificar retos de la misma; la reflexión va a permitir el proceso de transformación o cambio de las prácticas para mejorarlas y obtener buenos resultados.

Para propiciar la reflexión sobre la práctica son necesarias tres actitudes: disposición al cambio, responsabilidad, y honestidad, las cuales permitirán a los Agentes Educativos considerar otras posturas de pensamiento en la intervención con los bebés, los niños pequeños y sus familias.

Así, se puede afirmar que la reflexión libera de la actividad impulsiva y rutinaria, permite dirigir las acciones con previsión y planificar las metas que se desea alcanzar, tomando en consideración los propósitos de los cuales se está consciente. Permite saber qué queremos lograr cuando actuamos.³⁶

Los Agentes Educativos, así como los directivos, deben iniciar los procesos reflexivos, en espacios o lugares que cumplan con las condiciones adecuadas, es decir, que sean propicios para el diálogo y la reflexión, además de contar con el tiempo necesario. Dialogar e intercambiar opiniones con otros agentes, favorece el trabajo colaborativo para proponer otras opciones de intervención con las niñas y los niños.

Es importante mencionar que la reflexión puede realizarse en la acción misma, esto es en el espacio educativo, aula o centro, donde se lleva a cabo la práctica.

³⁶ Zeichner, K. M. y D. P. Liston, “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”.

La reflexión es un proceso individual y colectivo, requiere sistematizarse y realizarse con rigurosidad, tomando notas y documentándola, pero también requiere del esfuerzo, de la voluntad, del querer ejercerla.

La reflexión es una herramienta importante, ya que permite detenerse por un momento a pensar si se está trabajando adecuadamente con los pequeños, atendiendo a sus necesidades y brindándoles un ambiente de aprendizaje para trabajar; así como evaluando también el trabajo con los compañeros y las relaciones con las familias.

Bibliografía consultada

Libros

- Abbot, L. y otros (2002), *Birth to three matters. A framework to support children in their earliest years*, Estados Unidos, Canterbury Christ Church University College y Manchester Metropolitan University.
- AFSEDF-DGSEI (2002), *Qué es, para qué y cómo se desarrollan procesos reflexivos en la escuela*, México.
- Antón, M. (2007), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*, Barcelona, Graó.
- Arango, Marta (1999), *Cuidado infantil temprano para la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de la niñez nicaragüense de 0 a 3 años*, documento para discusión en Seminario-Taller sobre Educación Inicial, MECDMIFAMILIA-UNICEF.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006), *La educación de la primera infancia, Reto del Siglo XX*, México, Trillas.
- (2007), *Gestión de calidad en el centro de educación infantil*, México, Trillas.
- Battro, A. y otros (2008), *The Educated Brain, Essays in Neuroeducation*, Nueva York, Cambridge.
- Berardi, F. (2008), *Generación post-alfa*, Buenos Aires, Tinta Limón ediciones.
- Berdichevsky, Patricia (2009), *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Bodrova, E. y J. Leong (2004), *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, SEP/Pearson Educación (Biblioteca para la actualización del maestro).

- Bonastre, M. y F. Susana (2007), *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*, Barcelona, Graó.
- Bonnafé, M. (2008), *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano.
- Boyd, Cadwell Louise (1997), *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education*, Estados Unidos, Teachers College Press.
- Brailowsky S. y otros (1998), *El cerebro averiado: plasticidad cerebral y recuperación funcional*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Brazelton, T. y otros (2005), *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*, Barcelona, Graó.
- Brazelton, T. y B. Cramer (1993), *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*, Barcelona, Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*, España, Paidós.
- Bruer, T. John (1999), *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*, Nueva York, The free press.
- Bruner, J. (2004), *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*, Madrid, Morata.
- (1995), *El habla del niño*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano).
- (1971), *La importancia de la educación*, España, Paidós.
- Bruner, J. y H. Helen (1990), *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, España, Paidós.
- Bruner, J. y R. Watson (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Cohen, D. (1997), *Cómo aprenden los niños*, México, SEP/Pearson Educación (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Conafe (2008), *Los primeros años: educación inicial en perspectiva*, México, SEP.
- Crittenden (1992), *Early Childhood Curriculum, Assessment and Program Evaluation*, NAEYC, NAECS/SDE.
- Curtis, Deb (2000), *The Art of Awareness: How Observation Can Transform Your Teaching*, Estados Unidos, Red Leaf Press.
- Curtis, Deb y Margie Carter (2008), *Learning Together with Young Children: A Curriculum Framework for Reflective Teachers*, Estados Unidos, Red Leaf Press.

- Darling-Hammond, Linda (2002), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP/Ariel (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Del Río, Norma, *Experiencia y organización cerebral. Compilación*, México, UAM.
- Díaz Rönner, María Adelia (2001), *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Dolto, Françoise (1983), *En el juego del deseo*, Madrid, España, Siglo XXI Editores.
- Douglas, Ann (2006), *Sleep solutions for your baby, toddler and preschooler*, Canadá, John Wiley & Sons Canada, Ltd.
- Edwards, Carolyn y otros (1998), *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, Estados Unidos, Ablex Publishing.
- Enesco, Ileana (coord.) (2003), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*, España, Alianza Editorial (Psicología y Educación).
- Ferreiro, Emilia (1999), *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI Editores.
- Flavell, John y otros (1997), "Early Childhood", in *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- Fullan, Michael (2002), *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.
- (2007), *Las fuerzas del cambio, con creces*, Madrid, Akal (Educación Pública).
- (2005), *Los procesos de cambio en educación, reflexiones y perspectivas*, Curso breve impartido por Michael Fullan, México, Change Forces/Microsoft.
- Funes, J. (2004), *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*, Barcelona, Graó.
- Gadamer, Hans-Georg (1998), "El arte como juego, símbolo y fiesta", en *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- Gallego, José Luis (1998), *Educación Infantil*, Málaga, Aljibe.
- Gardner, Howard (1987), *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, FCE.
- (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, México, SEP/Cooperación Española (Biblioteca del normalista).
- (2008), *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona, Paidós.

- Gardner, Howard y otros (2001), *Proyecto Spectrum*, Madrid, Morata.
- Gervilla, Ángeles (2006), *El currículo de Educación Infantil. Aspectos Básicos*, Madrid, Narcea.
- Goldschmied, Elinor (2002), *Educación en la escuela infantil*, Barcelona, Octaedro.
- (2002), *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.
- González, Adriana y Edith Weinstein (2006), *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Gunston, D. G. y otros (1992), *Reversible cerebral shrinkage in kwashiorkor: an MRI study*, República de Sudáfrica, Archives of disease in childhood, University of Cape Town.
- Howe, Michael (1999), *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades*, España, Alianza.
- Hoyuelos, Alfredo (2004), *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro.
- Kaplan, Beatriz (2001), “El mundo del bebé, las necesidades emocionales de los más pequeños”, en *Revista De cero a cinco. La educación en los primeros años*, mayo 2000, año 4, núm. 35, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kemmis, S. y W. Car (1986), *La investigación-acción en la formación del profesorado*, España, Martínez Roca.
- Kotliarenco, M. A. y V. Dueñas (1996), “Vulnerabilidad versus resiliencia: una propuesta de acción educativa” en *Notas sobre resiliencia*, junio, Santiago de Chile, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (Serie Documentos de Trabajo 1).
- Kovach, Beverly y Denise Da Ros-Voseles (2008), *Being With Babies. Universtanding and Responding to the Infants in Your Care*, Estados Unidos, Gryphon House, Inc.
- Laguía, María José y Cinta Vidal (2008), *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*, Barcelona, Graó (Biblioteca de Infantil).
- Lansdown, Gerison (2005), *La evolución de las facultades del niño*, Italia, UNICEF-Save the Children.
- Lerner, Janet W. (1998), *Preschool Children, with Special Needs, Children at Risk and Children with Disabilities*, Estados Unidos, Pearson Education.
- López, M. Emilia (2007), *Artepalabra*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

- (2011), *Organizar los ambientes de aprendizaje para trabajar con los bebés y niños pequeños*, documento de trabajo para el Tercer Taller de Asesores o Figuras Equivalentes de Educación Inicial, Ciudad de México.
- Malaguzzi, Loris (2001), *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat (Temas de Infancia. Educar de 0 a 6 años, 3).
- Malajovich, Ana (2006), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Molina, L. (1997), *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*, España, Paidós.
- Moll, L. (1993), *Vygotsky y la educación*, Argentina, Aique.
- Montes, Graciela (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura).
- Montes, Graciela y otros (1999), *Literatura infantil. Una invitación al mundo de la fantasía*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (0 a 5. La educación en los primeros años, año 2, núm. 11).
- Morrison, George S. (2005), *Educación Infantil*, Madrid, Pearson Educación.
- Munist, Maribel y otros (1998), *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en adolescentes y niños*, México, Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud.
- Mustard, J. F. , *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia*, México, The Founder Network.
- National Association for the Education of Young Children, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, Washington, DC, Carol Coople and Sue Bredekamp Editor.
- Oates John, Martin Woodhead (2008), “Relaciones de apego: la calidad del cuidado en los primeros años”, en *La primera infancia en perspectiva 1*, Reino Unido, The Open University/Bernard Van Leer /Child and Youth Studies Group.
- O’Brien, Tim y Dennis Guiney (2003), *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Alianza.
- OCDE (2002), *Niños pequeños, grandes desafíos, ciencia del aprendizaje*, México, OEI/FCE.
- (2003), *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*, México, Santillana (Aula XXI).

- OEI (2008), *Educación infantil desde el enfoque de derechos*, en el marco del proyecto Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-OEI) en Educación Inicial y Derechos de la Niñez.
- (2008), *Nuevo enfoque de la educación y atención infantil*, en el marco del proyecto Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-OEI) en Educación Inicial y Derechos de la Niñez.
- P. Wurm, Julianne (2005), *Working in the Regio Way, A Beginners Guide for American Teachers*, Estados Unidos, Red Leaf Press.
- Papalia, Diane E. y otros (2001), *Psicología del desarrollo*, Colombia, McGraw-Hill.
- Penchansky, Mónica (2009), *Sinvergüenzas: la expresión corporal y la infancia*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Peralta, M. Victoria y Gaby Fujimoto (1998), *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*, Chile, OEA.
- Peralta, M. Victoria y Roxana Salazar (comp.) (2000), *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*, La Paz, Bolivia, Ediciones CERID/MAYSAL.
- Pereira, Marcela y otros (2005), *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*, Buenos Aires (Conjunciones).
- Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Graó.
- (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó (Crítica y fundamentos).
- Perrone, Gabriela y Flavia Propper, *Diccionario de Educación*, Argentina, Alfagrama.
- Pia Vogler y otros (2008), *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*, Reino Unido, Bernard Van Leer Foundation.
- Pikler, Emi (2009), *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Narcea.
- Pitluk, Laura (2007), *Educación en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Puig, I. de y A. Sátiro (2008), *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en la educación Infantil (4-5 años)*, México, SEP/Octaedro.
- Purves, Dale y otros (1997), *Invitación a la neurociencia*, Montevideo, Uruguay, Médica Panamericana.

- Quinto Borghi, Battista (2010), *Educación en el 0-3*, Barcelona, Graó.
- Rafael-Leff, J. (1994), “El lugar de las cosas salvas”, en *Mujeres por mujeres*, Perú, Fondo Editorial Sidea.
- Río, Norma del (1993), *Experiencia y organización cerebral*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Colección de ensayos).
- Roberts, R. (2006), *Self-Esteem and Successful Early Learning (0 to 8 Years)*, 3a. ed., Chapman Educational Publishing.
- Rodríguez Estrada, F. (s/f), *Convención sobre los Derechos de los niños, Mis Derechos como Niño*, México, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, España, Paidós.
- (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Nueva York, Oxford.
- Rogoff, B. y V. James (1984), *Children’s Learning in the Zone of Proximal Development, Vygotsky’s zone of proximal development: the hidden agenda*, San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Rogoff, B. y otros (2001), *Learning Together, Children and Adults in a School Community*, Nueva York, Oxford.
- Royal, Ségolène (2002), “La escuela donde todo es posible” (“L’école de tous les possibles”), en
- Rutter, M. (1995), *Child and Adolescent Psychiatry*, Estados Unidos, Division of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Modern Approaches.
- Rutter, Michael y otros (2000), *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid, Cambridge University Press.
- Seefeldt, Carol y Bárbara Wasik (2005), *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP/Pearson (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Seldin, Tim (2007), *Cómo obtener lo mejor de tus hijos*, Barcelona, Grijalbo.
- Selmi, Lucía y Anna Turrini (1980), *La escuela infantil a los tres años*, Madrid, Morata.
- Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 6º semestre*, México, SEP.
- SEP (2010), *Descubrir el mundo en la escuela materna. Lo vivo, la materia, los objetos*, México.
- (2009), *Modelo de atención con enfoque integral. Parte I. Educación inicial, Etapa de prueba*, documento para discusión, México.

- Serrano, Ana M. (2008), *Competencias e inteligencias. Desde la educación inicial hacia la vida*, México, Trillas.
- Shaffer, H. R. (1987), *Interacción y socialización*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips (2004), *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar*, México, SEP (Cuadernos sobre desarrollo y aprendizaje infantil 1).
- SIDPI (2006), *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia – Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*, Canadá, Instituto Canadiense de Investigación Avanzada, The Founders' Network.
- Solms Mark y Oliver Turnbull (2005), *El cerebro y el mundo interior*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Stern, D. (1978), *La primera relación: madre-hijo*, Madrid, Morata.
- (1997), *La constelación maternal*, Barcelona, Paidós.
- Tonucci, Francesco (1998), *A los tres años se investiga*, Buenos Aires, Losada.
- (2005), *Con ojos de niño*, Argentina, Losada.
- (2003), *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Salamanca, Losada.
- (2006), *La soledad del niño*, Argentina, Losada.
- (2007), *La ciudad de los niños*. Argentina, Losada.
- (2002), *La reforma de la escuela infantil*, México, SEP (Cuadernos de la Biblioteca para la actualización del maestro).
- (2008), *Los materiales*, México, SEP/Losada/Océano de México (Reforma Integral de la Educación Básica).
- Umayahara, Mami (2004), *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la primera infancia: Experiencias en América Latina*, Santiago de Chile, Trineo.
- UNICEF (2007), *Guía a la observación general No. 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*, La Haya, Países Bajos, UNICEF/Fundación Van Leer.
- Weinstein, Paula (2004), "La sala de dos años. Cuando dejan de ser bebés", en revista *De cero a cinco. La educación en los primeros años*, t. 58, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Winnicott, W. Donald (1979), *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia.
- (1986), *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.
- Zabalza, Miguel (2006), *Didáctica de la educación infantil*, España, Narcea.

— (2008), *Calidad en la educación infantil*, España, Narcea.

Zeichner, K. M. y D. P. Liston (1996), “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”, en Ma. de la C. Yela (comp.), *Teorías y saberes que fundamentan la Educación Básica*, pp. 173-181.

Revistas

Azzerboni, D. R. (2000), “¿Para qué evaluar?”, en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 28, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Bonnafé, Marie (2008), “Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?”, en *Revista cero en conducta*, núm. 56, año 23, pp. 11-22.

Ferreiro, Emilia (2009), “El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación*.

López, M. Emilia (2004), “Niño pequeño, duérmete ya. Ser docente en el jardín maternal”, en *Punto de Partida*, año 1, núm. 7, Buenos Aires, Editora del Sur.

— (2005), “Didáctica de la ternura, reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal”, en *Punto de Partida*, año 2, núm. 18, Buenos Aires, Editora del Sur.

— (2009), “Bibliotecas para bebés: literatura que se acuna”, en *Revista Cultura LIJ*, Buenos Aires, La Bohemia.

— (2006), “Niños pequeños ¿lectores sin modales?”, ponencia compartida en el Foro “El abordaje del libro. Estrategias para el mediador”, Buenos Aires, julio, Feria del libro infantil de Buenos Aires.

Penchansky, Mónica y otros (2005), “Y su cuerpo ¿dónde está?”, en *Punto de Partida*, año 2, núm. 19, Buenos Aires, Editora del Sur.

Pugliese, M. (2005), “Las competencias lingüísticas en la educación infantil. Escuchar, hablar, leer y escribir”, en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 62, Novedades Educativas.

Ramírez, Rodolfo Raymundo (2008), “Leer y crecer con los más pequeños”, en *Cero en conducta. Por la reforma de la escuela*, núm. 53, México.

Documentos legales

- SEP (1992), *Programa de Educación Inicial*, México.
- (1993), Artículo 3° Constitucional, México.
- (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México.
- (2007), *Plan Nacional de Desarrollo*, México.
- (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
- (2008), *Ley General de Educación*, México.

Videos

- Campos, Ana Lucía (2009), *Neurociencia. Desarrollo infantil y aprendizaje parte I y II* [35 min], educación inicial, barra de verano, México.
- Discovery Communications (1995), *Evolución de la mente; percepción, Cerebro; el universo dentro de nosotros*, Discovery Health Channel.
- Ferradás, Lois (2009), *La escuela infantil como ecosistema de la vida* [25 min], educación inicial, barra de verano, México, SEP.
- Ferreiro, Emilia (2003), *Los niños piensan sobre la lectoescritura* [DVD], México, Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia y Francesco Tonucci (2010), *Diálogo entre expertos “La infancia hoy y el papel de la escuela”, Parte I y II*, México, SEP.
- López, María Emilia (2009), *Proyectando dispositivos de acompañamiento para niños pequeños* [30 min], educación inicial, Barra de Verano, México.
- Rogoff, Bárbara (2009), *Aprendizaje por medio de observar y contribuir en las actividades comunitarias* [30 min], educación inicial, barra de verano, México, SEP.
- SEP (2009), *Derechos de las niños y niñas de familias jornaleras migrantes*. PRONIM [30 min], barra de verano, México.
- (2009), *Dime cómo es tu huella... una experiencia de observación para los niños y las niñas* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.

- (2009), *El razonamiento de los niños pequeños en la resolución de problemas matemáticos* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.
 - (2009), *Experiencias y situaciones en la familia. Una fuente de aprendizaje para los bebés y los niños más pequeños* [33 min], educación inicial, barra de verano, México.
 - (2009), *La educación inicial en nuestros tiempos. Retos para las familias de los niños pequeños* [28 min], educación inicial, barra de verano, México.
 - (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Hacia una pedagogía intercultural* [30 min], barra de verano, México.
 - (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. La enseñanza del español* [30 min], barra de verano, México.
 - (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Los docentes* [30 min], barra de verano, México.
 - (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Zonas de origen* [30 min], barra de verano, México.
 - (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Zonas de recepción* [30 min], barra de verano, México.
 - (2009), *Los pequeños y el arte en preescolar* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.
 - (2009), *Práctica psicomotriz educativa. De las sensaciones y el movimiento a las representaciones mentales* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.
 - (2009), *Práctica psicomotriz educativa. Juego, acción e interacción* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.
 - (2009), *Práctica psicomotriz educativa. Un espacio de juego, un espacio de maduración* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.
 - (2009), *¿Qué descubrimos y aprendemos al planificar y evaluar?* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.
- Tonucci, Francesco (2009), *La escuela que queremos, reforma de la educación preescolar. Una educación preescolar a la altura de las exigencias y necesidades infantiles. Contenidos clave y retos pedagógicos, parte I y II* [30 min], educación preescolar, barra de verano, México.
- (2010), Presentación del libro *Los materiales*, México, SEP.

Declaraciones

Jomtien (1990), “Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje”, en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Declaración de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, Tailandia.

OEI (2007), “Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia”, en la novena sesión plenaria, celebrada el 16 de noviembre, de la V Reunión de Ministros de Educación en el ámbito del Consejo Interamericano

para el Desarrollo integral (CIDI) de la Organización de Estados Americanos, Colombia.

ONU (1990), “Asamblea General de las Naciones Unidas”, instrumento de ratificación, en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño, Madrid.

Unesco (1990), Declaración Mundial sobre Educación para Todos, París.

— (2004), Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia, Experiencias en América Latina, Santiago de Chile.

Conferencias

Dijk, Silvia van (2009), “El enfoque de derechos”. Tercera Reunión Nacional con Responsables de Educación Inicial, 18 de marzo, México, D.F.

López, María Emilia (2006), “Niños Pequeños ¿Lectores sin modales?”. Ponencia compartida en el Foro El abordaje del libro. Estrategias para el mediador, julio, Buenos Aires.

— (2009), “La función de la educación inicial en los bebés y niños pequeños”. Segundo Taller con Equipos de Asesores o Figuras Equivalentes de Educación Inicial de las Entidades Federales, 10 de junio, México, D.F.

— (2009), “Una propuesta didáctica para los niños”. Segunda Reunión Nacional con Responsables de Educación Inicial, 13 de febrero, México, D.F.

- Mustard, Fraser (2009), “Lo que el agente educativo debe conocer: neurociencias, cognición y desarrollo humano”. 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Monterrey, Nuevo León.
- Ostrosky, Feggy (2009), “Neurociencia”. Cuarta Reunión Nacional con Responsables de Educación Inicial, 26 de junio, México, D.F.
- Rogoff, Bárbara (2008), “Aprendizaje por medio de observar y contribuir en las actividades comunitarias”. Encuentro Internacional Perspectivas de la Educación Inicial. Construyendo nuevos caminos para las niñas y los niños, 3 y 4 de noviembre, Ciudad de México.
- Yaffee, Lenore García (2009), 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Monterrey, Nuevo León.
- Zabalza, Miguel (2009), “Formación de educadores: una reflexión desde el currículo, los procesos pedagógicos y los ambientes educativos”. 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Monterrey, Nuevo León.

Documentos en línea

- Díaz, Barriga F. (2003), “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 5, núm. 2. Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Psicopedagogía, “Definición de la teoría del aprendizaje de Vigotsky”. Disponible en www.psicopedagogia.com/definicion/
- Unesco (2007), “Bases sólidas. Atención y educación en la primera infancia”, en *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*, Bélgica. Disponible en www.oei.es/inicial/150518S.pdf
- (2000), “Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, en Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), Francia. Disponible en www.oei.es/pdfs/marco_dacar.pdf
- The National Task Force on Early Childhood Education for Hispanics. Disponible en www.ece-hispanic.org/