



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

ENCUENTROS: Acompañamiento pedagógico en calidad estimular a familias de bajo nivel socioeconómico del municipio de Caucasia -cuidadoras primarias y niños hasta los 2 años-, en relación con sus pautas y prácticas de crianza

Nombre de autores

DIANELIS MENDOZA DÍAZ

DOLLYS OSORIO OYOLA

MARIA ISABEL ZORRILLA FIGUEROA

Asesores

GLORIA ESPERANZA GARCÍA BOTERO

Magíster en Educación

FRANCISCO JAVIER OCAMPO DUQUE

Médico y especialista en niños con énfasis en clínica cognitivo-comportamental y neuropsicología infantil

TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CAUCASIA- ANTIOQUIA
2017



TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	
INTRODUCCIÓN	
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Una mirada situada en el contexto latinoamericano e iberoamericano	11
1.2 Una mirada situada en el marco nacional	18
1.3 Una mirada situada en el marco local	21
1.4 Estudios antecedentes	24
1.5 Formulación del problema	29
1.6 Objetivos	35
1.6.1 General	35
1.6.2 Específicos	35
2 FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL	36
2.1 Estimulación temprana infantil	36
2.1.1 A modo de introducción	36
2.1.2 Definición y otros aspectos importantes	38
2.1.3 Calidad estimular	43



2.2	Pautas y prácticas de crianza	45
2.3	Acompañamiento pedagógico a las familias en relación con sus pautas y prácticas de crianza	48
2.4	La situación de vulnerabilidad	54
3	RUTA METODOLÓGICA	57
3.1	Enfoque	57
3.2	Método de investigación	59
3.3	Contexto y participantes	61
3.4	Formas de producción y registro de datos	63
3.4.1	La entrevista	63
3.4.2	La observación participante	64
3.4.3	El diario de campo	65
3.4.4	Registro fotográfico y de video	66
3.5	Trabajo de campo	66
3.5.1	Fase preliminar	66
3.5.2	Fase de caracterización	68
3.5.3	Fase de construcción	69
3.5.4	Fase de acompañamiento pedagógico	71
3.5.5	Fase de evaluación	72



3.6	Métodos de análisis de información	72
3.7	Consideraciones éticas	73
4	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	76
4.1	Pautas y prácticas de crianza de las cuidadoras primarias	76
4.1.1	Los juegos y los juguetes	81
4.1.2	El canto y la música	89
4.1.3	Relaciones afectivas entre cuidadoras y niño	92
4.1.4	Comunicación y lenguaje	96
4.1.5	Rutinas	99
4.1.6	Saberes de las cuidadoras en torno al niño y el desarrollo infantil	101
4.1.7	Pautas y prácticas de crianza: Un legado cultural articulado a discursos y prácticas relacionadas con el uso de las tecnologías	102
4.2	Alcances del acompañamiento pedagógico: Aprendizajes y experiencias	105
4.2.1	Un encuentro posibilitador de diálogos y saberes	111
4.2.2	Un encuentro con el niño: Un espacio para la diversión	112
4.2.3	Sugerencias para mejorar el acompañamiento	112
4.2.4	Reflexiones del pedagogo infantil con relación al trabajo de investigación	113
5	CONCLUSIONES	117
6	RECOMENDACIONES	123



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

7

**Facultad de Educación
BIBLIOGRAFÍA**

127

ANEXOS



Resumen

Análisis llevados a cabo sobre la atención y educación de la primera infancia (p.e.: los realizados por la UNESCO y la OREALC) en Latinoamérica y El Caribe muestran, entre otros aspectos, que hay un poco atención a los niños y niñas menores de 3 años en la implementación de políticas, oferta de programas y servicios y dotación de recursos humanos, materiales y financieros. En la perspectiva de hacer un aporte a esta necesidad, se desarrolla un estudio en el que participan 12 familias de bajo nivel socioeconómico del municipio de Cauca - 12 cuidadoras primarias con los niños hasta los 2 años que tienen a su cargo-, con las que se realiza un acompañamiento pedagógico que, de un lado, explora las pautas y prácticas de crianza que llevan a cabo estas cuidadoras con los niños; indaga las necesidades e intereses que las cuidadoras van hilvanando en el acompañamiento; describe la incidencia que le atribuyen las cuidadoras a este acompañamiento en calidad estimular sobre sus pautas y prácticas de crianza y, de otro, se fundamenta en el respeto que merecen las pautas y prácticas que implementan las/os cuidadores primarios, en tanto portadoras de saberes culturales. El estudio muestra cómo las familias poseen pautas y prácticas de crianza que articulan diferentes discursos, entre ellos despuntan los de sus progenitores y los que circulan a través de los dispositivos electrónicos. Así mismo, el estudio enseña que las cuidadoras valoran sus pautas y prácticas de crianza, pero están abiertas a nuevos saberes que favorezcan el desarrollo de los niños. En términos de las cuidadoras: *“las prácticas que tenía antes de esta experiencia no eran malas. Creo que lo estaba haciendo bien (...) lo que hice [a partir del acompañamiento] fue mejorarlas”*. El enfoque de la investigación es cualitativo, en tanto busca la producción de datos descriptivos, en particular, las propias palabras de las personas investigadas. Las herramientas para el acopio de información



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

que utiliza el estudio son la entrevista cualitativa y la observación participante.

Palabras clave: pautas y prácticas de crianza, cuidadores primarios, niños hasta los dos años, cultura, familias de bajo nivel socioeconómico, acompañamiento pedagógico, calidad estimular.



INTRODUCCIÓN

Los diferentes procesos empleados en el acompañamiento pedagógico a familias de bajo nivel socioeconómico han tenido variaciones a lo largo de sus estudios investigativos, permitiendo el perfeccionamiento de estrategias metodológicas con la finalidad de generar propuestas que beneficien el desarrollo físico, social y emocional de niños en edades tempranas, (0 y los 2 años). Por ello la siguiente investigación tiene como referencia temas relacionados con la calidad estimular, la cual se puede definir como el aprovechamiento del ambiente natural del niño para así potenciar sus dimensiones, permitiendo de esta manera favorecer el desarrollo físico, social y emocional del mismo, de igual forma ésta se enraíza como eje principal para fortalecer las pautas y prácticas de crianza e influir de este modo de manera acertada en el desarrollo infantil.

La presente investigación deriva del supuesto de que el acompañamiento pedagógico es una buena alternativa que permite mejorar las relaciones, interacciones, saberes y haceres de los 12 cuidadores primarios respecto a la crianza, para esto, la organización y ejecución de las diferentes actividades que complementaran las pautas y prácticas de crianza implementadas por los cuidadores, deberían asegurar un resultado positivo.

El presente documento se encuentra estructurado en cinco capítulos, en donde cada uno de ellos aporta el conocimiento y las experiencias, sobre el cual nos basamos para determinar los alcances del acompañamiento pedagógico. En el capítulo uno, encontramos el planteamiento del problema en el cual sustentamos la necesidad de ejecutar este proyecto con la población piloto



seleccionada, debido a la baja oferta de programas que promuevan la atención a niños en edad temprana (0 a 2 años). Allí también se muestran los antecedentes desde los cuales se busca contextualizar y presentar una línea de tiempo en la cual se ha ido construyendo poco a poco la evolución de la educación infantil en el marco internacional, nacional y local.

Seguidamente se desarrolla el capítulo dos, desde el cual se aborda el horizonte conceptual acerca de temas relacionados con la importancia del acompañamiento pedagógico en calidad estimular, estimulación temprana, prácticas de crianza y la vulnerabilidad de las familias, de igual modo resaltamos que sus componentes principales emanan desde la pedagogía. En el capítulo tres, se presenta la metodología donde se define el enfoque, método, las formas de producción y registros de datos utilizados para posteriormente realizar el análisis de la información, además se plasman las consideraciones éticas como aspecto clave para la realización del proyecto como futuras pedagogas infantiles.

Posteriormente el capítulo cuatro, está centrado en tres momentos importantes, en el primer momento se encuentran localizadas tres categorías, la primera categoría “Pautas y prácticas de crianza de las cuidadoras primarias” la cual da cuenta en principio de la importancia de la familia como principal institución donde se sientan las bases del desarrollo y en segunda instancia se dan a conocer algunas pautas y prácticas de crianza entorno a ciertos aspectos que se pudieron explorar, en la segunda categoría “saberes de los cuidadores entorno al niño y su desarrollo infantil” analizamos las diferentes saberes y pautas de crianza que emplean los cuidadores en torno a temas que involucran el desarrollo, y la tercera categoría “pautas y



prácticas de crianza: un legado cultural mediado por discursos modernos” observamos la relación que existe entre la nueva era tecnología y los métodos utilizados por los cuidadores para fomentar el aprendizaje. Sin embargo, resaltamos que las categorías en general se centran en el desarrollo de la metodología implementada para la investigación, además de presentar la recopilación de los principales hallazgos del acompañamiento pedagógico en calidad estimular en familias de bajo nivel socio económico del municipio de Cauca, en relación con sus pautas y prácticas de crianza.

Siguiendo lo anterior nos asentamos en el segundo momento en el cual se analizan los alcances del trabajo en relación los cuidadores después del acompañamiento realizado, donde observamos un avance en las estrategias aplicadas para estimular a los niños, y nos manifiestan la necesidad de implementar programas que promuevan el acompañamiento pedagógico en calidad estimular. Finalmente, en el tercer momento se describe la importancia de este proyecto para nosotras como futuras pedagogas, puesto que nos sumergimos de manera natural en la ejecución de la iniciativa, fijando los conocimientos y experiencias obtenidas durante nuestra formación, además de llevarnos en nuestras memorias las experiencias recopiladas a lo largo del proceso como parte del conocimiento empírico.

El último capítulo incluye las conclusiones y recomendaciones, que se realizan de acuerdo con los hallazgos encontrados en la ejecución del acompañamiento pedagógico en calidad estimular a familias de bajo nivel socio –económico en relación con sus pautas y prácticas de crianza en niños de edad temprana (0 a 2 años).



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Una mirada situada en el contexto latinoamericano e iberoamericano

En los últimos años el tema de la infancia ha tenido auge en distintas sociedades del mundo; el niño ha pasado de ser considerado como adulto en miniatura a un ser social de derechos, tal como se establece en la Convención sobre los derechos de los niños aprobada el 20 de noviembre de 1989, donde a partir de una serie de leyes se pretende proteger y velar para que éstos tengan unas buenas condiciones en los ámbitos personal, psicológico, educativo y social (UNICEF, 2006; UNESCO, 2010). No obstante, y aunque se realicen sanciones a quienes infrinjan u obstaculicen el cumplimiento de estas leyes, se puede establecer, por los diferentes estudios y análisis llevados a cabo en diversos lugares del mundo, que aún existen necesidades por suplir en este grupo poblacional, para acabar con los problemas de tipo educativo, económico y social que enfrentan actualmente y, de este modo, se pueda dar un aseguramiento a su calidad de vida (Duarte, Gallego, Parra y García, 2011).

Para ahondar en algunos planteamientos del párrafo anterior, valga traer a colación un análisis general de la situación de la atención y educación de la primera infancia (AEPI) en 19 países de América Latina, entre ellos Colombia, llevado a cabo por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc] y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2010), en el que se establece que:



(...) los países de América Latina han realizado importantes esfuerzos en la atención y educación de la primera infancia, siendo la región de los países en desarrollo con mayores avances y un futuro más promisorio en este tema. No obstante, todavía quedan importantes desafíos para lograr el primer objetivo de Educación para todos, existiendo grandes diferencias entre y al interior de los países y una distancia entre el discurso y la realidad. (p. 13)

El informe en mención señala que figuran entre los principales avances:

- a. Desarrollo de marcos normativos y planes integrales a favor de la infancia y ciertos avances en la articulación intersectorial e interinstitucional;
- b. Mayor visibilización de la infancia en las agendas de las políticas públicas y un mayor reconocimiento de ésta como sujeto de derecho;
- c. Avances significativos en los componentes supervivencia y salud, aunque es preciso prestar mayor atención al área de nutrición;
- d. Incremento del acceso a la educación del grupo etario mayor de 3 años con equivalencia de género;
- e. Varios países han establecido 1 o 2 años de la educación inicial dentro de la educación obligatoria o ambicionan universalizar la oferta en las edades de 5 y 4 años;
- f. Desarrollo de lineamientos curriculares para el conjunto de la etapa, con una



dimensión intercultural y bilingüe y

g. Progresos en la definición de criterios para la evaluación y regulación de la calidad de los programas.

De otro lado, el análisis determina que hay dificultades en cuanto a:

Desigualdades en el acceso a programas y servicios en función del origen socioeconómico, lugar de residencia y pertenencia cultural, y escaso desarrollo de políticas y estrategias para los niños con necesidades educativas especiales, con VIH/SIDA, migrantes y en situaciones de emergencias.

Escaso desarrollo de sistemas integrales de protección y de mecanismos para la exigibilidad de los derechos, aspecto especialmente sensible dados los altos índices de abuso y maltrato físico y psicológico y de niños no inscritos al nacer en algunas zonas y grupos de población.

Menor atención a los niños y niñas menores de 3 años en el desarrollo de políticas, la oferta de programas y servicios, y la dotación de recursos humanos, materiales y financieros.

Los niveles de cualificación y de formación en muchos países son insuficientes e inadecuados para garantizar una atención y educación de



calidad a la diversidad de contextos y grupos sociales, especialmente en el caso de las modalidades noconvencionales o alternativas.

La calidad de los programas y servicios dista de ser la deseada especialmente en el caso de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad.

Falta de información estadística y escaso desarrollo de investigaciones y evaluaciones que generen conocimientos para la toma de decisiones y el monitoreo de la calidad de programas y servicios. (pp. 13-14)

Por su parte, Fujimoto (2011) afirma que los diferentes países iberoamericanos han ido realizando acciones para la cualificación de la educación inicial y, en la perspectiva de ofrecerse de una manera integral, oportuna y pertinentes, son implementadas y llevadas a cabo desde diversas formas de atención, es decir, buscan fomentar la labor educativa desde diversos espacios o modalidades educativas tales como: la modalidad formal o escolarizada, en donde los procesos educativos se desarrollan en centros escolares; la modalidad no convencional-no escolarizada, en la cual los procesos educativos se hacen con el fin de desarrollar competencias y habilidades en los niños y en los adultos a quienes va dirigida la acción pedagógica, en estos procesos participan los padres de familia y la comunidad, son realizados de manera flexible, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales y económicas del entorno; y la modalidad informal: las cual incluye los museos, ludotecas, parques infantiles, bibliotecas entre otros centros o lugares que permitan comprender y valorar la riqueza infantil. Asimismo, se involucra una atención a partir de programas intersectoriales de salud, educación y alimentación, todo esto con miras a lograr



ofrecer a los niños entre 0 y 6 años una atención integral que supla con las necesidades de atención de todas sus dimensiones como lo son: la física, intelectual, social y emocional.

Sostiene esta misma autora que, en aras de mejorar la calidad de la educación inicial, los gobiernos de los países iberoamericanos están invirtiendo en la formación de docentes, pedagogos y agentes educativos, para su formación inicial, especialización y actualización, para lograr un mayor grado académico (Fujimoto, 2011).

No obstante, advierte Fujimoto (2011), a pesar de los alcances en materia de educación inicial de los países iberoamericanos, éstos aún tienen grandes desafíos, algunos de los cuales se circunscriben en aspectos como:

a) Los servicios para niños de cero a seis años se concentran mayormente en las ciudades, en entornos urbanos, con predominio de la modalidad formal o escolarizada pública y privada. En las poblaciones rurales, indígenas, de frontera, afroamericanas y urbano-marginales con más altos porcentajes de pobreza y vulnerabilidad predominan las modalidades no escolarizadas, con incipiente oferta de servicios y financiamiento, así como con dudosa calidad.

b) Falta de ofertas de servicios para niños de cero a tres años, y la carencia de registros oficiales de las mismas. De igual manera, se les prestan servicios (salud, educación, entre otros) de manera dispersa en cuanto a su dependencia administrativa.

c) Severas restricciones en el gasto público que hay destinada para la educación inicial, aunque aproximadamente el 80% de la actual cobertura de Iberoamérica se financia con fondos



públicos de los sectores de educación y salud.

d) Necesidad de realizar un catastro para determinar la cobertura real por edades y el tipo de servicios podría ayudar a precisar las prioridades en las que habría que centrarse.

e) Debe brindarse una educación integral, que vaya coordinada eficazmente entre entidades intersectoriales como la salud, justicia, educación u otros sectores e instituciones.

f) Hay escasos progresos en lo que respecta a las prácticas pedagógicas.

g) La escasez de estudios e investigaciones que aporten información y conocimiento.

Los sistemas de información son escasos, los que existen son desarrollados por cada sector de manera independiente (educación, salud, mujer y desarrollo social y otros) y sus indicadores no están unificados.

Para Palacios y Castañeda (2011), los desafíos que se nos plantean actualmente en materia de educación inicial “solo podrán resolverse de manera adecuada con una acción muy decidida y muy continuada, centrada particularmente en los sectores de población más vulnerables” (p. 116).

Ahora bien, situando la lente de esta contextualización desde otro componente, se conciben las reflexiones de Peralta (2011), en torno a los currículos para la educación inicial, un aporte valioso para el presente trabajo de grado. La autora afirma que desde sus inicios los currículos implementados en la educación inicial iberoamericana acogían modelos educacionales extranjeros contruidos a partir de bases teóricas desarrolladas en contextos diferentes y, por



tanto, las escuelas de educación inicial iberoamericanas se apropiaron de perspectivas curriculares como las de Montessori, Froebel o Decroly; la aceptación e implementación de estos modelos suponía comprender la infancia según una única visión, es decir, se concibió que esas teorías y modelos eran de igual modo aplicables en estos lugares, la concepción anterior permitió que se expandiera y replicara por todos estos países un mismo currículo, el cual fue construido dejando de lado elementos que resultan ser tan trascendentales y significativos como son: el contexto y sus necesidades, la cultura, la infancia misma, los niños, sus intereses, requisitos y particularidades. Conforme lo anterior, desde hace varios años atrás se ha evidenciado la necesidad de repensar la manera en cómo está siendo impartida la educación, se ha fijado la mirada en implementar una educación que parta y tome en cuenta los elementos ya mencionados. En palabras de Peralta (2015):

Se trata de elaborar currículos que, desde sus actores y contextos, recojan en procesos participativos de co-construcción en espiral, sus sentidos y expectativas, que deben ser discutidos y explicitados de cara a favorecer un desarrollo humano adecuado a las demandas del mundo actual. (p.87)

Por su lado, Fujimoto (2011) releva la importancia de

(...) reorientar la educación con una visión más participativa, contextualizada, diversificada, con aprendizajes relevantes, integrales e integrados [...] Demanda ofrecer oportunidades de aprendizaje y comportamiento social que formen la ciudadanía, que construyan competencias de comunicación, de creatividad, de pensamiento crítico, de liderazgo, con interrelaciones, con ambientes de afecto



que produzcan seguridad en los niños. Es, por tanto, una invitación a interactuar con la realidad y generar una actitud abierta a los cambios. (p.106)

1.2 Una mirada situada en el marco nacional

A inicios del siglo XX, en Colombia, al igual que en diferentes países latinoamericanos, la educación a la primera infancia, con mayor énfasis a la ofrecida a los niños menores de dos años, tenían una fuerte carga del modelo asistencial. Se encuentra que lo primero en crearse fueron los llamados hospicios, en su mayoría dirigidos por comunidades religiosas que ofrecían atención a los niños “menos favorecidos”, esto es, niños huérfanos o abandonados.

Mucho después, en el año 1988, se da la creación del grupo de educación inicial, momento en el que aparece dicho término en Colombia, el cual tenía como objetivo desarrollar y promover en el país programas y acciones que permitieran: “(...) ofrecer al niño y a la niña desde su concepción hasta los 7 años, condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, mediante acciones que involucren a la familia, al grupo social, a la escuela y al Estado, con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades” MEN, 1996 (citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 14).

Posterior a esto, en el año 2011, se da a conocer la estrategia “De Cero a Siempre”, que reunió programas, proyectos, acciones y servicios encaminados a brindar a la primera infancia una atención integral y, en razón a ello, ofreció a esta población los componentes de salud, educación y nutrición. Cabe mencionar que dicha estrategia buscaba atender a los niños desde el



periodo de gestación hasta los cinco años; sin embargo, se puede ver que el componente educación de esta apuesta no brinda relevancia a los niños menores de dos años. También, durante esta misma década, como lo referencia el MEN (2007)

El ICBF incorporó una nueva estrategia de promoción del desarrollo infantil, orientada a las madres gestantes o con hijos menores de dos años: el programa Familia, Mujer e Infancia [FAMI]. Esta modalidad incorpora actividades educativas, tanto con los niños y las niñas, como con sus madres y otros familiares, algunas de las cuales se realizan juntamente con el sector salud. (p.10)

Desde esta línea, el ICBF, en el contexto de lo definido en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, se ocupa de la atención de los niños desde la etapa de gestación hasta los 5 años, buscando garantizar de manera oportuna el derecho a la educación, a la salud, a la participación y a la protección; todo esto en el marco de las dimensiones del desarrollo infantil.

En la actualidad “De Cero a Siempre” está posesionado como una política pública, que nace de la ley N°1804 de 2016, que en el artículo segundo menciona:

(...) en tanto política pública, representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas a esta población, los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, aseguran la protección integral y la garantía del



goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

Congruente con el marco iberoamericano, “Cero a Siempre” cuenta con dos modalidades de atención; una institucional, que se logra ver representada por los centros de desarrollo infantil (CDI), los cuales brindan educación inicial (principalmente a niños mayores de 3 años), acompañado de un equipo interdisciplinario constituido por nutricionistas, trabajadores sociales, psicólogos y licenciados de diferentes áreas. También está la modalidad familiar, catalogada como no convencional, en donde se propicia el abordaje integral del niño ha concebido una modalidad de atención no convencional, que posibilita la interacción del niño en el entorno familiar y comunitario, a la luz de esta modalidad se tiene en cuenta las características culturales propias de los territorios del país, en especial las zonas rurales dispersas y la población de niños menores de dos años y sus respectivas familias.

Dentro de las alternativas que se ofrecen a nivel nacional para atender a la población de niños menores de dos años, se encuentra la modalidad FAMI del programa hogares comunitarios de ICBF. Según el ICBF (2016) esta es una alternativa que “...apoya a familias con mujeres gestantes, madres lactantes y con niños menores de dos años que se encuentran en alta vulnerabilidad, en la cualificación de las relaciones intrafamiliares y el fortalecimiento de vínculos afectivos”, siendo un espacio de interacción cercana entre las madres, los niños y los agentes educativos, en estos se plantean acciones dirigidas a aportar elementos para la supervivencia, salud y el desarrollo de los niños más pequeños, como lo plantea la comisión intersectorial para la atención integral de la primera infancia (2013): “los hogares FAMI



proponen apoyar el desarrollo de las niñas y los niños menores de 2 años, su proceso de socialización y el mejoramiento de la nutrición y de las condiciones de vida”.

El Instituto de Bienestar Familiar también tiene la modalidad familiar, alternativa desde la cual se reconoce “(...) el lugar protagónico que tienen las familias en el cuidado, crianza, educación y desarrollo de los niños y niñas desde la gestación a menores de 5 años, lo que las convierte en el más cercano escenario de corresponsabilidad”. Esta modalidad va dirigida a mujeres en estado de gestación, madres lactantes y niños menores de 5 años, resaltando que se lleva un proceso de formación y acompañamiento encaminado en proveer a los cuidadores primarios herramientas para acompañar la crianza y el adecuado desarrollo de los niños.

A nivel departamental se logra identificar “Buen Comienzo Antioquia”, un programa que busca promover el desarrollo infantil temprano en Antioquia, apuntando a garantizar atención y el goce de los derechos de los niños y niñas desde la etapa de gestación hasta los cinco años de vida. Teniendo como pilares el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, esta estrategia brinda educación inicial, atención y cuidados, protección, salud, nutrición y desarrollo físico, cuenta con la modalidad familiar e institucional y actualmente hace presencia en las subregiones del departamento.

1.3 Una mirada situada en el marco local

En el marco local se logra identificar que la política pública “De Cero a Siempre” hace presencia en el municipio de Caucasia, en sus modalidades institucional y familiar; al igual, que



el programa “Buen Comienzo Antioquia”, lo que se evidencia con los centros de desarrollo infantil (CDIs) con los que cuenta el municipio, la Cooperativa de Madres Comunitarias [COOMACO], la Comisaría de Familia, MANÁ y las Unidades de Atención a la Primera Infancia. Además, en el municipio coexisten organizaciones no gubernamentales como Fundación Esparro, Fundación Amor y Vida por los niños, entre otras, que realizan acciones en favor de la infancia.

El Plan de Desarrollo municipal de Caucasia 2016-2020, con relación a primera infancia, se refiere a los niveles de pobreza y vulnerabilidad en los que se encuentra el municipio y, así mismo, revela algunas de las principales problemáticas de la etapa infantil, entre las que se destacan: la desprotección en salud, especialmente de sectores marginales y rurales; índices de mortalidad asociados a enfermedades infecciosas, parasitarias, endocrinas, nutricionales, metabólicas, anomalías cromosómicas. Así mismo, el Plan hace alusión a la necesidad de una mayor cobertura en la atención en los CDI, como consecuencia de la falta de infraestructura.

Dadas las problemáticas que enfrentan los niños, niñas y adolescentes, en este mismo Plan de Desarrollo se reconoce la importancia de brindar más apoyo a la primera infancia, y propone en su plan de acción un programa de que tenga como objetivo:

La atención integral e idónea en primera infancia, infancia y adolescencia donde se promueva la atención integral a esta población, con garantía y el pleno goce de sus derechos, creando condiciones y escenarios que favorezcan su desarrollo humano integral formulando estrategias encaminadas a solventar e incluso a erradicar dichas dificultades. (p.105)



En este orden, se logra ver como el plan municipal reconoce la insuficiencia de programas y acciones que brinden atención integral a todos los niños menores de 5 años del municipio; explicita, adicionalmente, que se requiere ir más allá de los componentes de salud y nutrición, pues se hace necesario hacer valer el derecho a la educación que todos los niños tienen, como lo impulsa la actual política pública “De Cero a Siempre”, sin embargo no hay programas o proyectos que se lleven a cabo desde la actual alcaldía para la de educación inicial, la política es ambiciosa, pero se queda en el camino, pues la cobertura aún es poca teniéndose en cuenta las cifras mencionadas de vulnerabilidad y pobreza en la que se encuentran muchos niños y niñas en el país y, en este particular caso, en Cauca.

En este sentido se debe visibilizar que no es un proceso únicamente de tipo asistencial, por ende, los componentes pedagógicos son para todos los que rodean a los niños y niñas, lo que se consigna en la ley 1804, artículo 7, se hace necesaria una participación y articulación entre todos los actores de la sociedad (Ley 1804, 2016) Artículo 7. Gestión intersectorial para la atención integral, entendida como la acción organizada, concurrente y coordinada a través de la cual los sectores estatales de los órdenes nacional y local (educación, salud, cultura, recreación, bienestar, deportes, planeación, entre otros), así como otros actores de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, academia, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, entre otras), se articulan para lograr la atención integral a las mujeres gestantes, y los niños y niñas en primera infancia, a partir de lo que ellos y ellas requieren.



1.4 Estudios antecedentes

La estimulación infantil (o estimulación temprana) ha sido objeto estudio en numerosas investigaciones desde hace varias décadas atrás. La revisión de estudios antecedentes muestra algunas tendencias de la investigación con relación a este tópico:

Un número nutrido de estudios antecedentes son de corte cuantitativo, que buscan demostrar el efecto que tiene la estimulación temprana en el desarrollo de una o varias dimensiones de los niños (lingüística, social, motriz, etc.). Para comprobar dicha efectividad los investigadores aplican una prueba antes y después de la intervención en estimulación. Un ejemplo de este tipo de estudios es el de Charaja y Coaquira (2014), cuyo propósito era determinar el efecto de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de dieciséis niños entre los 7 y los 12 meses. La investigación tuvo un diseño pre y post con un solo grupo. Además de la observación y la entrevista, las investigadoras evalúan a los niños con el Test abreviado peruano de desarrollo psicomotor del niño (TAP). Se concluye con el estudio que un alto porcentaje de los niños evidencia trastornos en el desarrollo antes de la intervención y un bajo porcentaje de los niños se halla en rangos normales. Después de aplicarse la intervención estos resultados se modifican, un alto porcentaje de los niños puntúa en desarrollo normal.

Es de observar que algunas investigaciones cuantitativas utilizan grupo experimental (en el que se aplica el tratamiento) y grupo control (en el que no se aplica el tratamiento) para efectuar comparaciones de los resultados de ambos grupos.

De otro lado, se hallaron investigaciones que vinculan dos categorías centrales del



presente estudio: estimulación y familia. Se emplean también para la búsqueda conceptos afines a familia como padres, hogar y crianza. Se analizan estudios que demuestran, en cierta medida, que no hay reconocimiento, por parte de los investigadores, de las pautas y las prácticas de crianza de los progenitores u otros cuidadores primarios de los niños, por tanto, no hay valoración y apertura hacia pautas y prácticas de crianza que implementa la familia y que son favorecedoras del desarrollo infantil. Por tanto, las investigaciones que proponen se encaminan a “preparar” y a “orientar” a los adultos que acompañan los procesos de crianza y se invisibilizan sus saberes, creencias y prácticas. Prevalecen, en estatendencia, investigaciones de corte cuantitativo.

Un ejemplo de estudios con las características señaladas es el de Pando, Aranda, Amezcua, Salazar y Torres (2004), cuyo propósito era valorar el efecto de la estimulación temprana en los niños cuando es llevada a cabo por sus progenitores. El tipo de investigación es longitudinal, con una intervención de 10 meses, en una población de 7763 niños menores de cuatro años de familias de comunidades socioeconómicamente marginadas del estado de Michoacán – México; 4472 de estos niños conformaron el grupo experimental y la cifra restante el grupo control. El estudio consistía en un entrenamiento a los padres sobre cómo estimular a sus hijos, entretanto se evaluó el desarrollo de los niños a partir de la escala Jalisco. Los autores indican que antes de iniciar con la intervención el desarrollo de los niños del grupo experimental es superior al del grupo control, pero la diferencia fue aún de mayor significación al concluir la fase experimental.

Otro aspecto importante que pudo advertirse en algunos de los estudios es que son de



corte descriptivo. Se aplican escalas para establecer el nivel de desarrollo de los niños. Un ejemplo de estudios de este tipo es el de Vera y Martínez (2006), cuyo objetivo principal era describir la relación entre los tipos y diversidad de juegos entre los progenitores con la estimulación en casa y el desarrollo del niño. La muestra, derivada de un muestreo aleatorio simple, estuvo constituida por 123 mujeres con hijos cuyas edades oscilaron entre 1 y 5 años. Los instrumentos de acopio de información utilizados fueron la interacción madre-hijo-padre, la Escala de desarrollo infantil y el instrumento de estimulación en el hogar. Los puntajes que arrojan los instrumentos mencionados muestran la baja diversidad en la interacción padre-hijo y madre-hijo y en la estimulación del niño en el hogar; advierten que esto puede relacionarse con la predilección que posee esta comunidad por la motricidad gruesa por encima de la socialización, “dejando de lado otros aspectos igualmente importantes en el desarrollo, como las habilidades cognitivas y el lenguaje” (p. 138).

Vera y Martínez (2006), basados en las reflexiones de Linares (1991) y (WHO, 2004), concluyen que “toda vez que el desarrollo en un proceso de socialización es necesario pensar en las creencias, las actitudes y las tradiciones de los individuos (es decir, en su cultura) para intervenir con éxito en dichas comunidades” (p. 139). Reflexión esta, bastante significativa, pero, valga decir, no se incorporan en su estudio.

Es de observar que se encuentran numerosas investigaciones de estimulación en niños con algún tipo de discapacidad, sea de tipo cognitivo, sensorial, psicomotriz, etc. o con necesidades educativas especiales, por ejemplo, niños con TDAH.

En el rastreo de antecedentes no se halla ningún estudio que indague las pautas y prácticas



de crianza de los cuidadores primarios y que a partir de ellas se efectúe una intervención es estimulación.

La revisión de investigaciones sobre estimulación en Colombia muestra tendencias homólogas a las presentadas, muchas de ellas se llevan a cabo con niños mayores de tres años: del nivel preescolar y los grados iniciales de educación básica primaria (primero y segundo).

Llama la atención de las maestras-investigadoras el estudio realizado por Attanasio, Fitzsimons, Grantham-McGregor, Meghir y Rubio-Codina (2012), dirigido a 1440 niños beneficiarios del programa presidencial Familias en Acción con edades comprendidas entre los 12 y 24 meses y llevado a cabo en 96 municipios semi-rurales de los departamentos de Cundinamarca, Santander, Boyacá, Antioquia, Risaralda, Caldas, Huila y Tolima. El propósito del estudio era diseñar y evaluar los impactos de una intervención de visitas domiciliarias en esta población. El trabajo se realiza en un periodo de 18 meses, en los cuales las intervenciones realizadas incluían tanto el componente de estimulación como el de nutrición, este último componente comprendía el suministro de suplementos multivitamínicos a los niños y llevar un seguimiento del tallaje y peso de los mismos, por otro lado, lo que respecta a la estimulación, consiste en la realización de visitas domiciliarias semanales de una hora por parte de las “facilitadoras”, quienes se dirigen a los hogares de las familias a realizar las intervenciones a partir de un currículo estructurado y definido según la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños. Durante las visitas domiciliarias se llevaban a cabo una serie de actividades, desde un enfoque en desarrollo cognitivo y del lenguaje, con el objeto de promover la interacción-relación madre-hijo, destacando el papel de la misma como principal promotora del desarrollo de



su hijo; así mismo, se busca la participación de otros miembros de la familia. Algunas de estas actividades son rondas, canciones, juguetes, libros, entre otros materiales didácticos realizados con material reciclados.

Durante los 18 meses que dura el estudio se lleva a cabo un seguimiento de cada uno de los niños, para lo cual realizan evaluaciones iniciales, en línea y finales, a partir de la aplicación de escalas de desarrollo infantil y demás instrumentos e indicadores, con la que acopian información sobre el contexto comunitario, familiar, socioeconómico, entre otros, e información de tipo nutricional (altura, peso, hemoglobina). Aunque los investigadores precisan que para poder vislumbrar los resultados finales de este proceso se requiere de algo más de tiempo, dejan ver ciertas estimaciones de impactos que genera el desarrollo de esta propuesta, entre las que se destacan el impacto significativo con relación al desarrollo cognitivo, lenguaje receptivo, problemas de comportamiento y la calidad del ambiente del hogar asociadas al nivel de estimulación. Refieren un impacto limitado con relación al componente nutricional y mayor impacto de la intervención realizada a los niños entre 19 y 24 meses.

Si bien este proyecto no se fundamenta en los saberes y discursos culturales de los padres para la intervención en estimulación, resulta significativa la experiencia porque utiliza la estrategia de visitas domiciliarias. En cierto modo, adicionalmente, se muestra la importancia de un proyecto enfocado en estimulación a partir de un trabajo realizado con y desde el hogar, es decir, en el contexto donde el niño crece y se desarrolla, pues de esta forma se logrará cimentar en las familias o en los cuidadores primarios bases sólidas con el fin que sean éstos quienes promuevan un adecuado desarrollo de los niños. Se trae a colación aquí el estudio llevado a cabo



en varios departamentos de Colombia en el año 1998, en cabeza de la investigadora colombiana María Cristina Tenorio, que se publica en el 2000 bajo el nombre de Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas, toda vez que este estudio, además de describir cómo se cría a niñospequeños de nuestro país en 90 comunidades urbanas y rurales que integran a dos terceras partes del territorio nacional, deja unos análisis trascendentales que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de estudios como el que aquí se proponen. Algunas reflexiones de la investigadora Tenorio se integran al horizonte conceptual de este informe.

Finalmente, es de observar que no se halla ningún estudio en el municipio de Caucaasia sobre estimulación infantil.

1.5 Formulación del problema

Se abre la formulación con una descripción, aunque somera, del municipio de Caucaasia, en el marco de la subregión del cual hace parte, el Bajo Cauca antioqueño.

El Bajo Cauca antioqueño está integrado por seis municipios: El Bagre, Nechí, Cáceres, Zaragoza, Tarazá y Caucaasia, que se localizan “entre las serranías de Ayapel y SanLucas, sobre la cuenca baja del sistema fluvial Cauca-Nechí” (INER, 2003, p. 34). La ubicación y características físico-geográficas que configuran la subregión la hacen rica en sistemas naturales de acuíferos y humedales; biodiversidad de fauna y flora; gran proporción de áreas boscosas, “varios ecosistemas estratégicos y áreas protegidas, entre las que se encuentran la reserva Bajo Cauca- Nechí, la reserva forestal de la Ley 2ª de 1959 y la reserva natural de la zona ribereña del



río Cauca” (Arcila et al., 2009, p. 47).

Desde el punto de vista económico la subregión se ha caracterizado por “su tradicional riqueza aurífera y la explotación ganadera. Estas dos actividades constituyen los ejes prioritarios alrededor de los cuales se ha desarrollado su economía, con actividades complementarias como la agricultura, la pesca y el comercio” (INER, 2003, p. 33).

Infortunadamente, ser una subregión con tantas potencialidades se ha constituido en un factor de riesgo, debido a que, grupos al margen de la ley han sacado partido de esto, y han implantado violencia en el territorio.

Caucasia, como digno representante de la subregión, se caracteriza por sus diferentes actividades económicas ligadas a la ganadería, la agricultura, la minería y la pesca, siendo un territorio rico, de suelos fértiles para el cultivo y de gran abundancia aurífera. Así mismo, ha vivido problemas de orden público como los demás territorios de la subregión.

La riqueza de la subregión, en general, y de Caucasia, en particular, contrasta con la situación socioeconómica en la que vive un alto porcentaje de sus pobladores:

(...) en el Bajo Cauca, el 75.5% de sus habitantes se encuentra en condición de miseria y el 19.3% en condiciones de pobreza, lo que trae como consecuencia que alrededor del 94.8% del total de la población sea pobre. Los porcentajes (totales) municipales en materia de pobreza son desalentadores: Zaragoza (99%), Tarazá (97.7%), Nechí (97.5%), El Bagre (97.1%), Cáceres (96.8%) y Caucasia (90.2%). (Arcila et al., 2009, p. 78)



El Plan de Desarrollo de Cauca 2012-2015 se señalan como problemáticas que aquejan al municipio las siguientes: embarazo adolescente, altos índices de desnutrición en niños menores de 7 años, morbilidad por nutrición, encadenada a enfermedades parasitarias e infecciosas, malos hábitos higiénicos alimentarios, maltrato infantil, baja calidad educativa y deserción escolar, bajo rendimiento académico de los estudiantes de educación básica y media, violencia, incremento de enfermedades infecciosas como la IRA, EDA y TBC, farmacodependencia y alcoholismo en población joven, analfabetismo y bajo nivel de escolaridad, entre otras. En suma, un balance de las condiciones del municipio en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio revela que el pueblo cauciano tiene grandes desafíos para mejorar las condiciones de vida de sus ciudadanos.

Esta caracterización muestra que, si bien existen fortalezas y oportunidades en el municipio, también hay problemáticas diversas y complejas.

En lo que respecta a la primera infancia se advierte que, de manera homóloga al panorama latinoamericano y nacional, el municipio ha hecho importantes esfuerzos en atención y educación a este grupo poblacional. Una muestra de ello son los CDIs construidos en los últimos años en la cabecera municipal, que atienden un significativo número de niños, pero, a pesar de esto, un grupo bastante representativo continúa sin atención, y ni qué decir de los niños que viven por fuera del casco urbano.

Situando el análisis en otro foco, un sondeo que efectuó el Semillero de Investigación Infancia, Desarrollo y Educación: IDE – seccional Bajo Cauca en el 2015, a 28 madres de niños menores de 3 años, éstas señalan que los programas del municipio que más conocen son: MANÁ



(20%), Hogares FAMI (10%) e ICBF (10%). Nombran, además, programas como vacunación, Comisaría de Familia, Unidades de Atención a la Primera Infancia, Semillas de Amor, Buen Comienzo Antioquia, Cero a Siempre y Alcaldía. No obstante, un 33,4% de las madres –cifra para nada insustancial– indica no conocer un programa diferente al de Crecimiento y Desarrollo. Además, las progenitoras señalan que han recibido alguna información, a través de diferentes fuentes, sobre cómo favorecer el desarrollo de sus hijos, entre ellas: prácticas nutricionales, ejercicios físicos, importancia de leer a los niños, sin embargo, en términos generales, tienen dudas y desean profundizar en algunas temáticas.

Por su parte, las maestras-investigadoras del presente trabajo llevan a cabo una entrevista semiestructurada a seis madres FAMI, en la que les se indaga sobre las prácticas que emplean con los niños menores de dos años que atienden y las capacitaciones que reciben. En su discurso se evidencia su conocimiento y claridad que los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano, pero, por su nivel de formación, el acompañamiento que hacen a los niños y sus progenitoras se focaliza en la limpieza corporal, la alimentación y los horarios de sueño. Indican que como éstos son tan pequeños y frágiles no es favorable realizar actividades con ellos. Así mismo, manifiestan que reciben periódicamente capacitaciones por parte de Bienestar Familiar, referidas a los componentes nutricional, psicológico, de salud, entre otros temas, pero la formación se circunscribe, en particular, al trabajo con niños mayores de 3 años.

Lo planteado devela que aunque el municipio ofrezca atención a niños menores de 2 años, a través de los CDIs, el programa madres FAMI y el programa de Crecimiento y Desarrollo, estas acciones requieren de cualificación y otros mecanismos de apoyo, por las siguientes



razones: a) aunque los CDIs del municipio brindan atención a niños menores de 2 años, es en un porcentaje sustancialmente menor que la cobertura que se ofrece a niños mayores de 3 años; b) el programa de Crecimiento y desarrollo se focaliza en los aspectos antropométricos de talla, peso y perímetro cefálico, y del plan de vacunación de cada niño; y c) falta formación a las madres FAMI para la atención a niños menores de 2 años.

Otro aspecto a considerar, es que el Bajo Cauca es un territorio rico étnica y culturalmente, como consecuencia de procesos migratorios, originados por diferentes causas, entre ellas, la atracción por su riqueza aurífera y el establecimiento de empresas mineras extranjeras, la búsqueda de mejores condiciones de vida y el desplazamiento por el fenómeno de la violencia (Instituto de Estudios Regionales [INER], 2003; Arcila et al., 2009), situación que ha generado la configuración de un territorio constituido por blanco- mestizos, afrocolombianos e indígenas. Este dato es relevante porque, como sostiene Blanco (2012), los programas de atención a la infancia deben dar respuesta a la diversidad, es decir, “transitar desde un enfoque homogeneizador (...) a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones” (p. 13). Se encuentra lo propuesto por Blanco en correspondencia a lo que se busca en el presente estudio, esto es, tener en cuenta la diversidad cultural de las cuidadoras, manifiestas en sus pautas y prácticas de crianza.

Lo señalado en este numeral se constituye en los argumentos que dan origen al presente estudio, que busca realizar un aporte a la atención de niños hasta los 2 años. Una de las pretensiones del estudio es acopiar información que dé cuenta de las posibilidades que pueden derivarse de la implementación de una estrategia de acompañamiento pedagógico a familias de



bajo nivel socioeconómico del municipio de Caucasia -cuidadoras primarias y niños hasta los 2 años-, en un marco de respeto, valoración y relación con las pautas y prácticas de crianza que llevan a cabo con los niños.

En el presente estudio se busca responder a las siguientes preguntas:

¿Qué alcances tiene el acompañamiento pedagógico en calidad estimular a familias de bajo nivel socioeconómico del municipio de Caucasia –cuidadoras primarias y niños menores de 2 años?

¿Qué pautas y prácticas de crianza implementan las cuidadoras primarias de bajo nivel socioeconómico del municipio de Caucasia con los niños menores de 2 años que tienen a su cargo?

¿Qué incidencia atribuyen las cuidadoras primarias al acompañamiento pedagógico en calidad estimular sobre sus pautas y prácticas de crianza?

Esta experiencia cobra pertinencia si se tienen en cuenta los resultados de diferentes investigaciones, que demuestran que los primeros años de vida de los sujetos son decisivos en la estructuración de las capacidades físicas, cognitivas y psicosociales (Colombia por la primera infancia, 2006; CONPES 109, 2007; Rubio, Pinzón y Gutiérrez, 2010) las cuales dependen, en alto grado, al acceso a salud, nutrición y estimulación (Rubio et al., 2010).

Distintos estudios han logrado comprobar que “los niños criados en pobreza muestran una tendencia a un desarrollo integral menor que el correspondiente a su edad cronológica, a



diferencia de sus pares de otros niveles socioeconómicos” (Rubio et al., 2010, p. 15). A este dato debe prestársele atención, dado que diferentes informes alertan sobre los elevados índices de pobreza en Colombia, en particular en determinadas regiones, para nuestro caso, en el municipio de Caucasia.

Rubio et al (2010) indican que:

En Colombia existe la posibilidad de lograr altísimos beneficios en equidad y desarrollo socioeconómico, a través de una extensión focalizada de la inversión en desarrollo infantil temprano de alta calidad, pues 61% de los niños menores de 4 años viven en condiciones de pobreza. (p. 14)

1.6 Objetivos de investigación

1.6.1 Objetivo general

Analizar los alcances del acompañamiento pedagógico en calidad estimular a familias de bajo nivel socioeconómico del municipio de Caucasia –cuidadoras primarias y niños menores de 2 años.

1.6.2 Objetivos específicos

Caracterizar las pautas y las prácticas de crianza que 12 cuidadoras primarias de bajo nivel socioeconómico del municipio de Caucasia implementa con los niños menores de 2 años que tienen a su cargo.



Describir la incidencia atribuida por las cuidadoras primarias al acompañamiento pedagógico en calidad estimular sobre sus pautas y prácticas de crianza.

2. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

Se presenta a continuación un breve desarrollo conceptual de los conceptos centrales que fundamentan el estudio, son éstos: estimulación infantil temprana y, articulada a éste, el constructo calidad estimular; pautas y prácticas de crianza; acompañamiento pedagógico en clave de las pautas y prácticas de crianza y vulnerabilidad social.

2.1 Estimulación temprana infantil

2.1.1 A modo de introducción

Durante varias décadas se estimó que el período más significativo en el desarrollo del niño era la edad preescolar, que se iniciaba cuando éstos tenían cuatro años, por tanto, sólo era a partir de esta edad que la mayoría de niños accedían al sistema educativo, con el propósito de que éste influenciara de manera óptima en dicho desarrollo. Posteriormente, como fruto de investigaciones y avances científicos en los campos biológico, neurológico y psicológico, entre otros, se demuestra que este periodo significativo no se da desde esta edad (los cuatro años) sino desde mucho antes; se comprueba que en realidad los primeros años de vida del ser humano – particularmente desde el nacimiento hasta los 3 años- son fundamentales para su desarrollo (Martínez, 1999).



Las investigaciones experimentales y resultados científicos realizados por expertos en el tema, dieron cuenta que en los primeros años de vida las estructuras biofisiológicas y psicológicas se encuentran en pleno proceso de formación y maduración, evidenciando así las enormes potencialidades de estos primeros años para conseguir favorecer, en gran medida, un adecuado desarrollo de los niños, pero considerando que este desarrollo adecuado depende de que tanto se promueva o se estimule. De allí entonces surge la necesidad y se vislumbra la importancia de impulsar y favorecer la estimulación del desarrollo del ser humano durante los momentos iniciales de su vida.

Cada niño desde que nace hasta sus dos primeros años posee miles de millones de neuronas cerebrales, las cuales establecen conexión unas con otras, llevando a cabo el proceso neuronal conocido como sinapsis; dichas conexiones se multiplican de manera rápida en tanto que el recién nacido reciba o sea proveído de estimulaciones provenientes de su medio ambiente, es decir, el cerebro del neonato en ese momento se encuentra con toda la capacidad de absorber y asimilar toda la experiencia que desde el exterior se le pueda proveer. Por otro lado, a partir de los tres años estas neuronas comienzan a reducir en número, es decir, a medida que el niño vaya creciendo su número de neuronas descende, cuando éste sea un adulto ya no poseerá la misma cantidad de neuronas que tenía durante sus dos primeros años de vida, esto es debido a que cuando una neurona muere no es sustituida por otra y se pierde irremediablemente (Martínez, 1999).

Coincidiendo con lo antes planteado, Coll (2011) afirma que:

Desde los últimos meses de la gestación hasta los dos años de vida postnatal hay



un incremento muy notable de sinapsis cerebrales. Posteriormente, el número de sinapsis se reduce, lo cual se traduce en una reducción del volumen ocupado por la sustancia gris. Esta reducción es fruto en gran medida de procesos de reorganización sináptica que mejoran la eficiencia del funcionamiento cerebral.

(p.4)

Este proceso de conexiones neuronales que tienen los niños durante sus primeros dos años de vida da lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones del aprendizaje (Martínez, 1999).

Es entonces, a partir del aprovechamiento de ese proceso de sinapsis que se lleva a cabo en el cerebro de los niños recién nacidos hasta los dos años, que se hace pertinente y prioritario que se realice con éstos una intervención en estimulación temprana que permita que ellos construyan una base sólida que favorezca su aprendizaje, que es lo que se busca con el presente trabajo.

2.1.2 Definición y otros aspectos importantes

Los avances en la investigación sobre el desarrollo del niño han posibilitado el surgimiento de la estimulación temprana, donde se comprende la relevancia y la necesidad de proporcionar al niño una estimulación adecuada en el momento apropiado, comenzando a ofrecerse desde el inicio de sus vidas. Aunque es importante señalar que un principio la



estimulación no fue pensada precisamente para todos los niños, si no solo para algunos que se encontraban en “condiciones especiales”, es decir solo se enfoca como una forma de atención especializada únicamente para estos niños, pero posteriormente esto cambia y la estimulación es valorada y considerada necesaria para todos los niños (Martínez, 1999).

El realizar un adecuado proceso de estimulación tiene como finalidad desarrollar la inteligencia de los niños, de igual forma potenciar el desarrollo motor, social y emocional, valiéndose y haciendo uso de prácticas que engloban todos los aspectos y dimensiones de los infantes, involucrando así los sentidos, la percepción, el juego, los lenguajes artísticos, la exploración del medio, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. El profesional que realiza el proceso debe crear experiencias donde el niño sea quien genere, modifique y construya las mismas, allí su labor será la de ayudar al niño en la práctica del aprendizaje.

La estimulación entonces busca adherirse al talento innato que poseen todos los niños durante su primer ciclo de vida para aprender con facilidad, teniendo presente las etapas en las que este se encuentra, realizando para ello un buen uso y adecuación apropiada de medios físicos y sociales para lograr favorecer y desarrollar de manera oportuna sus potencialidades humanas (Stein, 2006).

A continuación, se presenta la conceptualización que diferentes autores hacen de la estimulación temprana.

Para Torr  (2002 citado en Chato, 2015) la estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma



sistémica y secuencial que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los seis años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas y psíquicas, permite también, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres, con eficacia y autonomía, en el cuidado y desarrollo del infante.

Por su parte, Téllez (2003) señala que:

La estimulación temprana es la que se le da al niño en las primeras etapas de su vida con el objetivo de desarrollar y potenciar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciales que abarcan todas las áreas del desarrollo humano, sin forzar el curso lógico de la maduración. (p. 4)

Cabrera y Sánchez (1982 citados en Moreno, 2009), indican que es el:

(...) tratamiento realizado durante los primeros años de vida del niño y que pretende enriquecer y estructurar el medio estimular que incide sobre el niño y que pretende lograr el máximo desarrollo de éste. Para lograrlo el programa incluye típicamente un material y unos ejercicios estructurados en relación con las diferentes áreas del desarrollo infantil (motoras, perceptivo-cognitivas...) con el objeto de potenciar el desarrollo armónico de éstas. (p. 3)

Los autores antes referenciados, coinciden en que la estimulación es una acción que debe darse en los primeros años de vida del niño para que puedan desarrollarse y potenciarse al máximo sus diferentes dimensiones (áreas).



Téllez (2003) y Martínez (1999) plantean un aspecto congruente con las apuestas centrales del presente estudio, y es la invitación a no forzar el curso lógico de la maduración del niño, toda vez que lo que busca es motivar/provocar al infante para que ejecute ciertas acciones que pueden favorecer su desarrollo, y en ningún momento “acosarlo” a que lo haga, en consideración a que cada niño tiene unas características particulares y es preciso conocerlas y respetarlas.

De otro lado, lo esbozado por Cabrera y Sánchez (1982 citados en Moreno, 2009) y Martínez (1999), en cuanto al enriquecimiento y estructuración del medio estimular, se constituye, también, en un elemento clave de la propuesta, toda vez que lo que se pretende que los cuidadores primarios visualicen su entorno natural (constituido por espacios, objetos, personas, entre otros) como posibilitador del desarrollo del niño; además, se les proveerá de algunas herramientas que favorezcan el enriquecimiento y la estructuración de estos entornos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante entonces pensar cómo llevar a cabo la estimulación partiendo y teniendo en cuenta el momento o etapa de desarrollo en la que el niño se encuentra, para así poder determinar las necesidades que esa etapa de desarrollo demanda y poder cumplirlas realizando una estimulación en el momento propicio, de manera flexible y adecuada.

Ahora bien, para realizar una intervención en estimulación infantil temprana de manera eficiente, adecuada y se logre alcanzar el objetivo, que en este caso va encaminado a potenciar y favorecer el desarrollo del niño, se deben tener en cuenta o considerar factores como los mencionados por Martínez (1999):



Uno de estos es permitirle al niño ser el protagonista del proceso, recreando escenarios que posibiliten que sea él quien construya sus estructuras y el que alcance sus logros mediante su propio esfuerzo, teniendo en cuenta que esto es un poco limitado en tanto se trate de niños de muy temprana edad, es decir, neonatos ya que son más dependientes de su cuidador y sus condiciones durante esa etapa no le permiten ser del todo autónomos, pero la idea es que en la medida que éstos vayan siendo un poco más independientes se les posibilite su propia acción, es decir, que no sea un ente pasivo del proceso de estimulación, sino que sea hechor de la misma, que sea él quien participe activamente en esta.

Otro punto que el autor plantea que se debe considerar es el de llevar a cabo el proceso de estimulación trabajando de manera conjunta con los padres de familia u otros cuidadores primarios que interactúan constantemente con los niños en su ambiente natural. Aspecto este que se considera un punto central de la propuesta, toda vez que se constituye en posibilitador de interacciones de los adultos con el niño.

Martínez (1999) sostiene que:

De la calidad de la relación de la madre, y otros adultos que establecen relación con el niño en el medio familiar, y de cómo organizan sus interacciones ha de depender en mucho la calidad de las destrezas del niño, comunicativas, cognoscitivas, sociales. Este tipo de comunicación sienta las bases para la formación de comportamientos, conocimientos, hábitos y habilidades sociales, emocionales, intelectuales, que, a su vez, posteriormente incidirán en su conjunto en la formación de normas y valores. (p.14)



Teniendo en cuenta los planteamientos de Martínez (1999), referidos a los factores que deben tenerse en cuenta para que el proceso de estimulación se realice de manera eficiente, adecuada y cumpla con los objetivos, se toma como base conceptual y eje transversal de esta experiencia investigativa, el constructo de “calidad estimular”, que se desarrolla en el subsiguiente apartado.

2.1.3 Calidad estimular

Para hablar sobre calidad estimular debemos ubicarnos en la provincia de Murcia España, donde surge el término. La comisión en Atención Temprana (AT) de esta región, preocupada por las carencias que se tenían en el campo de la AT, realizaron varios estudios los cuales arrojaron como conclusión que en el ámbito en los que más necesidades había, era el de la prevención primaria, debido a esto, se planteó la necesidad de contar con instrumento que tuviera ciertos principios básicos de calidad en las condiciones estimulares óptimas para el desarrollo del niño, el cual debía ser difundido, tanto entre profesionales de la salud, de la educación y de servicios sociales, como entre las propias familias, Esta idea fue transmitida a la Junta Directiva de la Asociación de Atención Temprana de la Región de Murcia (ATEMP), la cual asumió la iniciativa de articular las infraestructuras necesarias para que un conjunto representativo de técnicos de la AT pudieran emprender la tarea de diseñar el instrumento requerido, a raíz de esto la ATEMP, crea el Seminario de Calidad Estimular para la Población Infantil. Es de aclarar que previo al inicio del seminario la junta dedicó varias sesiones para delimitar el concepto de calidad estimular, el cual es definido por García, Pérez, Serrano, Funes, Hernández y Díaz (2002)



como “la adecuación de los estímulos físicos y sociales que recibe el niño a sus capacidades, de tal forma que potencien su desarrollo global y armónico” (p. 2).

La definición del término propuesta por García et al. (2002) alude a un proceso de estimulación en que no se busque acelerar el ritmo evolutivo del niño, si no donde se le proporcione, de acuerdo al momento o etapa en la que se encuentre, un acompañamiento continuo, flexible, acorde a sus necesidades e intereses, que parta y esté mediado por la utilización del entorno físico donde se desarrolla el niño e incluya o tome en consideración su ambiente social, como lo son, las prácticas de crianza implementadas por sus padres, las rutinas de cuidados diario, los hábitos, el juego, la comunicación; como factores que resultan trascendentales en un proceso de estimulación. La expresión calidad de estimular, en sí misma, tiene que ver con el cómo utilizar y el cómo saber aprovechar todas esas “posibilidades reales” en las que está inmerso el niño en su entorno cotidiano de la mejor manera posible, partiendo de la exploración e interacción con esos factores físicos y sociales para que estos sean movilizados de experiencias estimulantes. En palabras de García et al., (2002) “El conjunto de estímulos físicos y sociales a disposición del niño debe ser adecuado para posibilitar su desarrollo y la consecución de nuevas adquisiciones evolutivas”. (p. 2)

Es relevante señalar que la calidad estimular no se refiere, ni se limita únicamente a poner a disposición del niño un mayor número de estímulos, sino que supone y engloba toda su esencia la calidad de cada uno de estos. “(...) No está mejor estimulado aquel niño que simplemente cuenta de más número de estímulos a su disposición. La clave del adecuado ambiente estimular no está tanto en la cantidad cuanto en la calidad” (García et al., 2002, p. 2)



Así mismo, este concepto acoge y promueve la idea de que le sea posibilitado al niño un proceso de estimulación flexible, es decir que se le invite a ser partícipe y principal protagonista de éste, pero por ningún motivo obligarlo, todo lo contrario que se le dé la oportunidad de ser él quien tome la iniciativa de interactuar con su entorno y que lo haga libremente, acoger su principal lenguaje natural, el juego, como mediador del proceso; se trata entonces de brindar al niño a partir de lo que hay en su entorno un ambiente rico en cantidad pero sobre todo en calidad de estimular. Para finalizar, esta noción comprende que cada niño posee una realidad individual, tanto a su nivel evolutivo, como sus capacidades y entorno, por ello no es posible hablar de una única calidad de estimular que pueda ser aplicable a nivel general, sino que esta interactúa, se construye y está determinada según las capacidades, necesidades y factores de contexto de cada individuo (García et al., 2002).

Lo planteado en este apartado en torno a la calidad estimular, lleva al colectivo encargado del estudio -maestras-investigadoras y asesores-, a fundamentar esta experiencia con los postulados básicos de la calidad estimular, en particular por la apuesta que se hace de articular el acompañamiento al niño en relación con los contextos donde éste se desarrolla.

2.2 Pautas y prácticas de crianza

La familia como institución o grupo de desarrollo primario, se constituye en el contexto esencial socializador dentro de la comunidad, es a través de este proceso que los humanos conocen e interiorizan los valores y aprenden a actuar dentro de su grupo social llámese familia o



comunidad. De acuerdo con Aguirre (2000), la crianza como construcción social, hace parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Esta se desarrolla bajo un conjunto de acciones concatenadas, que se van desarrollando conforme pasa el tiempo. No se trata de acciones y reacciones estáticas de padres e hijos, solidificadas en unas formas de comportamientos repetitivos, todo lo contrario, hablar de la crianza implica reconocer que esta se va transformando por efecto del desarrollo de los niños, así como por los cambios suscitados en el medio social, en un momento histórico y en una época dada.

Además, la crianza involucra tres procesos psicosociales: las prácticas, las pautas y las creencias. Las prácticas deben concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados, “(...) son acciones que se orientan a garantizarla supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea (Aguirre, 2000 citado en Aguirre, 2002, p. 14). En este sentido, las prácticas de crianza implican las relaciones familiares, donde el papel de los padres es fundamental en la formación de los hijos. Un rasgo de las prácticas lo constituye el hecho de que en su mayoría son acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos, o como referencia a comportamientos de otros “padres de familia”, así entonces la justificación de las prácticas de crianza depende de la cultura, del nivel social, económico y educativo de los padres.

Respecto a las pautas, éstas tienen que ver con el orden normativo (patrones, normas, costumbres, expectativas), que le dice al adulto qué se debe hacer frente al comportamiento de



los niños. Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones hacia los niños. Según

Facultad de Educación

Aguirre (2000), las pautas constituyen: “el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia” (p.13). Las pautas hacen referencia a cómo se espera que se comporten los niños y niñas y que estén relacionadas con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia, y son válidas para un grupo social dependiendo de quién defina lo que es normal o valorado.

Por su parte, las creencias se refieren a las explicaciones que dan los padres sobre la manera como orientan las acciones de sus hijos. Se trata de un conocimiento básico del modo en que se debe criar a los niños; Según Aguirre (2006 citado en Bocanegra, 2007), “estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder la cual se legitima entanto que hacen parte del conjunto de creencias de la sociedad” (p.5). Además, en las creencias confluyen tanto conocimientos prácticos acumulados a lo largo del tiempo, como valores expresados en niveles que priorizan unos valores frente a otros. Se puede afirmar entonces, que las creencias (explicaciones) de los adultos frente al comportamiento que asumen en la crianza de sus hijos están marcadas por la tradición y por la necesidad de justificar sus actos.

Estos tres aspectos: prácticas, pautas y creencias conforman la estructura denominada crianza y que es aceptada para enmarcar la educación en los niños en una época, tiempo y espacio determinados, realizadas por quienes tienen a su cargo el cuidado de los niños para corresponder a las necesidades emocionales, afectivas y psicológicas durante los primeros meses y años de vida.



2.3 Acompañamiento pedagógico a las familias en relación con sus pautas y prácticas de crianza

El acompañamiento pedagógico hace referencia a una estrategia que se basa y parte desde el seno familiar, teniendo como finalidad, realizar un trabajo sostenido y personalizado, que permita nutrir de manera crítica y didáctica las pautas y prácticas de crianza llevadas a cabo por las familias desde su contexto; este va más allá de una asesoría dirigida a procesos estrictamente lúdico pedagógicos, pues implica todo un proceso de comprensión de la dinámica familiar para que a partir de éste, en complemento con un saber académico, se logre apostar a un enriquecimiento de las pautas y prácticas familiares. Como explicó Leonor Isaza en el 2011 (ICBF, 2014) los acompañamientos pedagógicos “(...) se orientan a facilitar a las familias la reflexión sobre sus dinámicas, la apertura a otras alternativas y la construcción y el enriquecimiento de nuevas prácticas y patrones de relación” (p. 25).

La finalidad que se propone con la formación y el acompañamiento es apoyar y orientar a las familias para enriquecer sus prácticas de cuidado y crianza y relacionarlas con los demás entornos y atenciones que se ofrecen a los niños y niñas (ICBF, 2014, p. 25)

En este caso, el acompañamiento pedagógico se centra en lograr un enriquecimiento de las pautas y prácticas de crianza de las cuidadoras primarias a partir de una relación recíproca entre sus saberes, haceres, como también un saber científico, buscando fortalecer los diferentes espacios de interacción del contexto familiar del niño para promover a su vez las dimensiones del desarrollo. De igual forma, el acompañamiento pedagógico va ligado con un proceso de análisis y observación permitiéndonos alcanzar de manera eficaz las metas propuestas durante la



ejecución.

En el acompañamiento pedagógico, planteado desde este trabajo, se sitúa a la pedagogía como un camino constante por el que deben transitar los procesos educativos, en este sentido a donde deben dirigirse todas las acciones que busquen garantizar el desarrollo de la primera infancia. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, O.E.C.D (2003 citado en Peralta, 2007) afirma que “la pedagogía, sus paradigmas, principios y criterios pretenden siempre aportar al perfeccionamiento del ser humano como persona, en un marco de valores que buscan el bien común” (p. 4).

En esta lógica es primordial adoptar una pedagogía que atienda a todas las nuevas demandas y necesidades, que, aunque puedan ser evidentes se hacen complejas de comprender, pues no se conoce a profundidad las problemáticas, tampoco su magnitud a nivel social y difícilmente cómo mitigarlas. En relación con esto, Peralta (2007) expresa que:

El generar currículos de calidad, oportunos y ricos en posibilidades, que puedan romper el mundo limitado que le hemos por lo general ofrecido a los bebés, se plantea por tanto, como un tema ético, que tiene en América Latina dimensiones importantísimas, considerando los extensos sectores de vulnerabilidad en que muchos nacen, en los que no siempre sobreviven y que en el caso de aquellos que lo hacen, no siempre se desarrollan en condiciones mínimas deseables para una existencia digna y una trascendencia realmente humana. (p. 33)

Pensar una pedagogía para el desarrollo implica comprender a todos como seres humanos



diferentes, con orígenes, características territoriales y culturas muy diversas. Apartir de esto cabe mencionar lo planteado por Tenorio y Sampson (2000):

(...) no hay determinantes biológicos que puedan dar cuenta de la enorme diversidad de las culturas humanas. Estas escapan por completo, en sus rasgos distintivos y diferenciales, a todo orden extra-cultural. Esto quiere decir que, aunquela constitución neurofisiológica sea exactamente la misma, cada cultura selecciona las potencialidades disponibles, y promueve aquellas que valora significativamente. (p. 269).

Dichas potencialidades son las que podemos identificar en las prácticas de crianza empleadas por las familias, se logra entender que el saber que poseen los cuidadores sobre la crianza y educación de los suyos muchas veces proviene de un conocimiento culturalmente transmitido, el cual ha viajado de generación en generación y que va teniendo en cuenta esas “potencialidades disponibles”. Vale la pena traer aquí la afirmación de Tenorio y Sampson (2000):

Ninguna generación nueva parte de cero, sino que recibe de las generaciones anteriores todo lo que requiere para reproducirse a su vez. Esto implica que toda cultura también debe poseer una concepción determinada de la generación nueva, llamada a suceder inmediatamente a la anterior. (p. 270)

En este sentido las concepciones que se tengan del niño y la crianza, como ya se mencionaba, cobran gran incidencia en el desarrollo del Recién nacido, más aún si se hablade



diferentes culturas. Las prácticas y el lugar que se le da al niño en el grupo social donde nace, inciden en los tipos de crianza y educación que se le ofrecerá en los primeros años de vida, ligado en gran parte a la idea de las “potencialidades atribuidas” y de las suposiciones que se hagan en torno a cómo le deben formar, todo esto teniendo en cuenta las expectativas y requerimientos de su cultura.

Frente a estos planteamientos surgen preguntas como: ¿cuál es el papel de la pedagogía en la crianza y educación para la diversidad? ¿Qué responsabilidad tienen la familia en la educación de los recién nacidos? Por un lado, podría creerse que un saber pedagógico tiene la autoridad en materia de desarrollo y educación infantil y, por otro, se alcanza a observar la practicidad que revela el saber tradicional-cultural (se podría decir que casi propio dentro de cada familia). Lo que se busca con esta propuesta es viabilizar el encuentro entre estos dos saberes, de manera que los cuidadores primarios sientan que sus voces y conocimientos son tenidos en cuenta, sin dejar de lado que puedan conocer la existencia de otros discursos y saberes que pueden contribuir en el desarrollo de los niños.

Respecto a este asunto, en sus investigaciones Tenorio y Sampson (2000) han podido identificar que:

Se ha consumado así una ruptura entre educación y familia, que genera tensiones y desconfianzas mutuas entre ambas partes. Los padres se están convenciendo de que la educación de los pequeños no es asunto de la familia. Ahora son los especialistas quienes deben criar al niño pequeño -y mientras más temprano mejor-. Pero los especialistas en la crianza no sólo señalan permanentemente a los



padres sus deficiencias como educadores, sino que efectivamente sienten que los padres han descargado sobre sus hombros todo el peso de esta labor, en todas sus dimensiones: cognitivas, sociales y morales. (p. 278)

Frente a este planteamiento, cabe rescatar que el saber pedagógico no viene a establecerse como saber supremo, tampoco como la única llegada a la solución, ante todo, lo que se debe priorizar, en palabras de Tenorio y Sampson (2000), no es: “cuestión de ciegamente abolir todo lo que proviene de nuestros antepasados” (p. 10).

Cuando los saberes construidos por las culturas se dejan de lado, se genera una educación que homogeniza y desperdicia las potencialidades de trabajar con y para las familias, creando obstáculos para esos ambientes de aprendizaje ideales, perpetuando la inequidad y las desventajas respecto a quienes gozan de ambientes ricos y estimulantes. Frente a este aspecto, Blanco y Delpiano (2005) plantean:

Ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades, competencias y estilo de aprendizaje de cada niño significa ofrecer una variedad de situaciones que sea significativa para todos y no sólo para una minoría. Para ello es preciso conocer bien a los niños; cuáles son sus experiencias y conocimientos previos, sus intereses y sus competencias. (p. 27).

Configurar los procesos de enseñanza a las necesidades y competencias debe aplicarse generosamente para la educación de los niños en los dos primeros años de vida, pues como ya se ha tratado en este escrito es un grupo poblacional al que se le ha brindado menor atención en el



desarrollo de políticas, oferta de programas y servicios, y dotación de recursos humanos, materiales y financieros (OREALC/UNESCO, 2010). Diferentes autores (p.e.: Peralta, 2007) advierten que el grupo poblacional de los niños hasta los dos años se le han ofrecido, en particular, oportunidades a nivel de atención y cuidados físicos; sin desmeritar dichas acciones, se requiere ir mucho más allá y reconocer la importancia de implementar, en términos de la misma autora, una pedagogía crítica enfocada a aprovechar esta etapa crucial del desarrollo, que permita diseñar estrategias con un sentido, pensadas desde un contexto, para poder atender y transformar realidades concretas.

Peralta (2007) indica que una pedagogía crítica sitúa su currículo en el tiempo histórico, político, social y cultural donde opera, donde se cuestiona el rol de la acción educativa en cuanto a que, si se va a ejercer un rol reproductor de las inequidades, o transformador y potenciador de las personas y sociedades. Este aporte nos invita a poner en cuestión el papel de la educación en los primeros años de vida, ya que parece no haberse interpretado acertadamente la importancia de ésta se ha ignorado esa capacidad transformadora y posibilitadora de la educación inicial.

En una dirección análoga a los planteamientos de Peralta, Blanco y Delpiano (2005) declaran que: La igualdad de oportunidades ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de desigualdad o vulnerabilidad en las que se encuentran millones de niños y niñas en el mundo. Por esto la apuesta debe ser el invertir en programas que busquen una educación de calidad y cuidado para la primera infancia, buscándose contribuir de forma importante a una mayor igualdad social y, por tanto, al desarrollo humano.

La situación de vulnerabilidad en la infancia es un criterio fuerte para determinar porqué



garantizar mayores alternativas de acompañamiento a las familias que la padecen, buscando proveer las condiciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades en el desarrollo infantil, de esta manera el concepto de vulnerabilidad cobra importancia de ser desarrollado en este apartado.

2.4 La situación de vulnerabilidad

Para analizar el término vulnerabilidad debemos proceder a determinar su origen etimológico. En este caso, cabe resaltar que esta palabra emana del latín ya que está conformada por tres partes latinas claramente diferenciadas: el sustantivo *vulnus*, que puede traducirse como “herida”; la partícula *habilis*, que es equivalente a “que puede”; y finalmente el sufijo *dad*, que es indicativo de cualidad. La vulnerabilidad se define entonces como la predisposición de un sistema, elemento, componente, grupo humano o cualquier tipo de elemento, a sufrir afectación ante la acción de una situación de amenaza específica. Como tal, la vulnerabilidad debe evaluarse y asignarse a cada uno de los componentes expuestos y para cada uno de los tipos de amenazas considerados. (ERN, 2011)

A continuación, se definirá la vulnerabilidad desde un enfoque social, ya que la propuesta se centra en familias de bajo nivel socioeconómico del municipio de Caucasia.

Una definición general de la vulnerabilidad social es la que refiere al:



Facultad de Educación

empeorar su condición de vida, o a verse enfrentado a nuevos riesgos por no

contar con los recursos necesarios para hacer frente a un evento que amenaza su

condición de bienestar (Chambers, 1989 citado en Wormald et al., 2002, p. 135).

Se habla de riesgo porque se entiende la vulnerabilidad social como una probabilidad, específicamente, de verse afectado por distintas situaciones contextuales o por la propia configuración de capitales, capacidades o recursos que poseen las personas. No se habla de peligro, por el hecho de que este último término conlleva una condición de inminencia. La idea de riesgo que plantea esta perspectiva de análisis pone de manifiesto el carácter eminentemente dinámico que conlleva. En este sentido, el concepto de vulnerabilidad social en su misma constitución encierra las fluctuaciones que presenta el bienestar de las personas y hogares en función de la posesión de activos y el contexto general en el cual se desenvuelven. Como plantea Busso (2001), la vulnerabilidad social es un “(...) proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (p. 8).

Por otro lado, Moser (1996 citado en Gonzales, 2010) nos dice que este enfoque corresponde al “riesgo que enfrentan las personas o los hogares, especialmente los más pobres, de no ser capaz de mantener sus niveles de bienestar como resultado de determinadas situaciones de crisis y/o cambio en las condiciones socioeconómicas” (p. 61)

Por otro lado, los niños que viven en entornos desfavorables están más expuestos a riesgos biológicos y ambientales que afectan el crecimiento cerebral y pueden conducir a cambios duraderos en la estructura y el funcionamiento de un cerebro en desarrollo. Los entornos



desfavorables durante los primeros años de vida están asociados a resultados negativos en la adolescencia y la edad adulta, incluyendo un cociente intelectual (CI) y un desempeño académico más bajos, un comportamiento más antisocial y menores salarios en la edad adulta (Heckman y Masterov 2007; Walker et al., 2011). Además, la exposición acumulada al riesgo en la primera infancia está asociada con una salud precaria y enfermedades crónicas en la edad adulta, lo que indica que las disparidades en la salud también tienen su origen en la primera infancia (Shonkoff et al., 2009). En definitiva, los niños con mayores niveles de habilidades requeridas se beneficiarán más mientras que los desfavorecidos lo harán menos (Hernstein y Murray 2004; Murnane et al., 1995; Heckman et al., 2006). Más aún, estos últimos probablemente no aprovecharán las oportunidades de aprendizaje posterior como sus pares más favorecidos. Así lo demuestra, por ejemplo, la mayor deserción escolar entre los niños con desventajas en los países en desarrollo (Grantham-McGregor et al., 2007).

Cabe destacar que la estimulación infantil temprana generalmente beneficia a los niños más vulnerables. La revisión de las intervenciones tempranas no estadounidenses realizada por Norens y Barnett (2010) también concluyó que había alguna evidencia de que los niños más desfavorecidos se beneficiaron más de las intervenciones (v. gr. transferencias monetarias e intervenciones de nutrición, de educación y combinadas) que los niños más aventajados, particularmente en lo que concierne a los resultados de escolaridad y nutrición. Esto es también coherente con la evidencia de los Estados Unidos (Barnett y Belfield, 2006). No obstante, resultados contrarios se encontraron para la educación materna y hay alguna evidencia de que las madres con niveles mayores de educación se benefician más de las intervenciones de estimulación temprana y comprenden mejor el material, son más capaces de implementar las



Facultad de Educación

educadas pueden necesitar intervenciones más intensivas y/o intervenciones que impliquen más demostración, actividades prácticas y juegos de roles para asegurarse de que están en capacidad de traducir los mensajes en acciones concretas.

3.

RUTA METODOLÓGICA

3.1 Enfoque

Por las características del estudio y los objetivos propuestos, su enfoque es cualitativo.

La definición que hace Sandoval de la investigación cualitativa evidencia que se tejeuna experiencia de este carácter. Para él, la investigación cualitativa:

[...] es una acción, es decir que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario meterse en la realidad, objeto de análisis, para comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento (Sandoval, 1996 citado en Delgado y Izaguirre, p. 35).

Las líneas previas describen, en buena medida, lo vivenciado en este acompañamiento pedagógico. Un encuentro entre unas cuidadoras y unas maestras- investigadoras que posibilita



la generación recíproca de conocimiento: las cuidadoras instruyen a las investigadoras sobre sus pautas y prácticas de crianza, entre tanto, las investigadoras permiten que ellas se enteren cómo pueden enriquecerlas, en un marco de respeto a la diversidad y a la diferencia.

Así mismo, los enfoques cualitativos, integran en sus elementos la manera más clara y coherente para acercarse a la realidad, reconociendo la complejidad de los contextos a estudiar y la insuficiencia que presentan los procesos de cuantificación para su comprensión. Desde una mirada cualitativa se cuestiona el hecho de que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales, y se comprende más bien que la realidad es dinámica, múltiple, holística y por tanto relativa (Arnal, Del Rincón y Latorre, citados en Villarreal y Rodríguez, 2010).

Taylor y Bogdan (1986 citados en Rodríguez, Gil y García, 1996), consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 33). Una definición más que confirma que el enfoque asumido en este estudio es cualitativo.

Diferentes autores señalan unas características propias de la investigación cualitativa. Se presentan las que destacan Taylor y Bogdan (1986 citados en Rodríguez, Gil y García, 1996), por considerarse que éstas son rasgos que se evidencian en el estudio:

1. Es inductiva.
2. El investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.



3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. Para el investigador cualitativo todas las personas son valiosas.
6. Los métodos cualitativos son humanistas.
7. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
8. La investigación cualitativa es un arte. (p. 33)

3.2 Método de investigación

Definir el método del estudio no fue una tarea sencilla; en parte, porque la pretensión inicial era emplear el método de investigación acción (I-A), en tanto se buscaba darle un papel protagónico a las investigadas; en palabras de Rodríguez, Gil y García (1996), posibilitar “una perspectiva [más] comunitaria” (p. 52). Si bien, las cuidadoras tuvieron un papel activo, no puede decirse que haya sido desde los rasgos distintivos de la I-A.

Así, las características del estudio permiten circunscribirlo en el método etnográfico. Rodríguez, Gil y García (1996), conceptúan por etnografía:



Facultad de Educación

(...) el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. (p. 44)

En una dirección análoga, Murillo y Martínez-Garrido (2010), señalan que la etnografía se asienta en:

descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos. O, dicho de otra forma, trata de captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea. (p. 2)

En este estudio se observaron varios de los postulados básicos de la investigación etnográfica, toda vez que se visitan los escenarios cotidianos de las cuidadoras, cercanía que posibilita la comprensión y el conocimiento del ambiente donde tejen sus pautas y prácticas de crianza.

Para Atkinson y Hammersley (1994, citados en Rodríguez, Gil y García, 1996), la etnografía se caracteriza por los siguientes rasgos: Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en pretender comprobar supuestos acerca de ellos; una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, en detalle; un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y

funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente.

3.3 Contexto y participantes

Los contextos donde se lleva a cabo la experiencia son algunas zonas de invasión del municipio de Cauca, que se caracterizan por la convergencia de diferentes tipos de realidades; las familias que aquí se asientan tienen múltiples procedencias y culturas, encontrando caucanos, chocóicos, cordobeses y venezolanos, entre otros.

En el espacio físico, sobresalen muchos árboles y arbustos; sus calles - destapadas - permiten el tránsito de los pobladores y visitantes, aunque en las temporadas de invierno lo complejiza; un caño de aguas negras atraviesa cierta parte de la invasión y tras las fuertes lluvias termina provocando que las casas aledañas se inundan.

Por la temperatura que predomina en el municipio, las familias suelen pasar en las partes externas de las casas o también cerca de los árboles cercanos - los que residen al lado de zonas verdes -, exteriores éstos donde constantemente, también, juegan los niños.

En este escenario las viviendas son en su mayoría espacios reducidos, muchas de ellas construidas a partir de materiales como madera y ladrillos, sus techos elaborados con zinc y palmas; los pisos varían entre tierra, cemento y baldosas, cuentan con servicios de energía eléctrica, gas y agua, aunque muchos de ellos son de contrabando. Estas construcciones albergan



en su mayoría familias extensas.

En este contexto que se describe grosso modo, se lleva a cabo esta experiencia investigativa, en la cual se invita a participar a 12 cuidadoras primarias de niños menores de 2 años, 11 de ellas madres biológicas y una familiar (tía); gran parte de estas mujeres son oriundas de Caucasia, con excepción de dos procedentes del departamento de Chocó y el país vecino Venezuela; con edades que oscilan entre los 17 y 29 años, la mayoría de ellas mayores de edad.

Durante el diseño e inicio del estudio la expectativa era interactuar con cuidadores de ambos sexos; no obstante, durante la fase preliminar, de búsqueda y acceso de cuidadores primarios, no se establece contacto con varones, por tanto, las participantes en su totalidad son mujeres. Esta circunstancia lleva a que el título del estudio solo haga mención a cuidadoras primarias.

Aunque en el municipio han cambiado prácticas ancladas a la estructura patriarcal –p.e.: los hombres no sólo se visibilizan como proveedores–, aún se advierte que a la mujer se le delegan los oficios domésticos y el cuidado y la crianza de los niños y, en algunos casos, algunas asumen roles que tradicionalmente se agenciaron al hombre, como: la proveeduría -se encargan de una proveeduría total o parcial-.

Estas cuidadoras, en un acto de confianza, han permitido el acercamiento de las maestras-investigadoras a sus familias, cultura, saberes, juegos, cantos, formas de comunicación y relación, en suma, a su cotidianidad, y, en esta posibilidad, dar cuenta de una riqueza cultural manifiesta en la diversidad de pautas y prácticas de crianza. Así mismo, se interactúa con 13

niños y niñas hasta los 2 años, con temperamentos y características diversas.

3.4 Formas de producción y registro de datos

3.4.1 La entrevista

Para Sierra (1998), la entrevista consiste en un intercambio verbal entre dos o más personas donde uno actúa como interrogado y el otro como interrogador. Conversación que, según él, no consiste meramente en un “intercambio informativo” sino que, con el uso de unas adecuadas estrategias, puede posibilitar la revelación de sentimientos, emociones y subjetividades.

Sierra es reiterativo al señalar que la entrevista cualitativa es un intercambio, una conversación, y esto es precisamente lo que se trató de hacer durante cada visita, entablar un diálogo que permitiera conocer y comprender pensamientos y acciones de las cuidadoras en torno a la crianza. Para que esto fuera posible se debía elegir la entrevista semiestructurada, que se fundamenta, según Gómez (2006), “en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (141). En términos de Corbetta (2007), el entrevistador:

Dispone de un guion, con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema



Facultad de Educación

determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación (p.352-353)

La entrevista se utiliza durante todo el proceso con el propósito de obtener información que permita el acercamiento a la diversidad de pautas y prácticas de crianza que las cuidadoras primarias emplean con los niños, y demás información que sea significativa para el estudio.

En cada visita de acompañamiento se llevan unas preguntas orientadoras que propician y encaminan los diálogos en torno al tema que se desarrollará en el encuentro. Las cuidadoras permitieron grabar dichas conversaciones para su posterior transcripción y análisis.

3.4.2 La observación participante

Según Dewalt y Dewalt (citados en Kawulich, 2005) la observación participante es “el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades”.

Utilizar esta técnica posibilita entablar una relación más horizontal con las cuidadoras, en el ambiente en el que ellas se desenvuelven naturalmente, permitiendo así que se puedan realizar



procesos de análisis constantes que den pie a la comprensión de la situación.

Son los instrumentos que apoyan el acopio de información: las guías para la entrevista, el diario de campo y los registros fotográficos y audiovisuales.

3.4.3. El diario de campo

Tal como lo define Martínez (2007) “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.” (p.77). En este sentido Bonilla y Rodríguez (2001 citadas en Martínez, 2007) argumentan que:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p.77).

Considerando lo afirmado por los anteriores autores, se puede decir que el diario de campo es un instrumento que posibilita hacer un registro individual acumulativo de las experiencias, observaciones, pensamientos, sentimientos de manera continua y así realizar reflexiones finales o conclusiones sobre la manera como se llevó a cabo el trabajo y también aportando a la construcción de las categorías pues al ser un registro detallado permitió volver a la información y así profundizar, favoreciendo el trabajo introspectivo que tiene mucha utilidad para el análisis de



la información.

3.4.4 Registro fotográfico y de video

Este instrumento es de gran ayuda para la recolección de información, pues permite capturar instantes y momentos que muchas veces no son percibidos a simple vista, permitiéndole al investigador levantar o recordar información con mayor facilidad.

En este estudio se hace uso del registro fotográfico en las diferentes sesiones, con el fin de capturar en imágenes los contextos físicos que rodean a las familias, permitiendo detallar y aportar al apartado de caracterización. Las participantes están de acuerdo con este instrumento, permitiendo recuperar momentos relevantes durante las intervenciones.

3.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolla en cuatro fases, que se detallan a continuación:

3.5.1 Fase preliminar

Esta fase tiene una duración de 3 semanas.

Primera semana

Presentación del proyecto (objetivos, soporte conceptual, metodología, entre otros) a la

licenciada Diana Carolina Coronado Acosta, delegada de la Fundación Amor y Vida por los Niños. En diálogos preliminares con la Fundación se había concretado que apoyaría el trabajo de investigación.

La idea inicial era que los y las participantes del estudio tuvieran algún parentesco con los niños usuarios de la Fundación (cuidadores, adultos significativos, hermanos, etc.).

Segunda semana

Con el apoyo de la coordinación de la Fundación y a través de carteles informativos que se pegan en sus instalaciones se convoca a las familias para que hagan parte del proyecto, pero en consideración a que no se logra conseguir a toda la población sujeto hay pocas familias que reúnen las características que se requieren para el estudio-, se utiliza la técnica bola de nieve (Sierra, 1998), que consiste en capturar a los actores a través de redes sociales naturales de apoyo. Es así como las usuarias de la Fundación nos llevan en un recorrido por las zonas de invasión a encontrar a las que serán las participantes.

Son los criterios de selección de los cuidadores primarios:

- Madres, padres u otros cuidadores primarios con niños entre los 3 y 20 meses de edad.
- Familias en situación de vulnerabilidad de tipo socioeconómico.
- Disposición y disponibilidad teniendo en cuenta las características del estudio (visitas domiciliarias, entrevistas, observación, desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas, entre

otras).

El grupo de participantes queda constituido por 12 cuidadoras primarias y los niños que tienen a su cargo.

Tercera semana

Reunión inicial informativa con cada una de las familias seleccionadas. Ésta se lleva a cabo en el domicilio de cada familia y tiene como objetivos:

- Presentar el proyecto y dar a conocer su dinámica.
- Concluir el proceso de selección y toma de asistencia.
- Dar a conocer el consentimiento informado, explicarlo y tomar las firmas de éste.
- Establecer compromisos por parte de las familias y las maestras-investigadoras

acordar horarios para las siguientes visitas domiciliarias.

Para dicho encuentro se utiliza un lenguaje sencillo, claro y haciendo uso de material gráfico, que permita comprender el sentido del proyecto a las cuidadoras, hacer de la sesión un espacio de diálogo y apertura entre todos los asistentes.

3.5.2 Fase de caracterización



Esta fase tuvo una duración de dos semanas, tiempo en el que se realizan visitas domiciliarias de una hora cada semana por familia, éstas con los objetivos de:

- Levantar información para realizar caracterización de la población participante a partir de la observación del contexto físico y sociocultural y tomar muestra fotográfica y de video y los conversatorios con las participantes.
- A partir de un formulario, tomar datos generales de las familias (nombre, dirección, teléfono, número de hijos, tipo de familia, nivel educativo, servicios públicos, etc.).
- Identificar necesidades de formación e intereses de las familias en torno a temas relacionados al proyecto.
- Indagación de las dinámicas familiares y prácticas de crianza.
- Identificar factores de riesgo y protección del contexto del niño y familia.

3.5.3 Fase de construcción

En este momento de trabajo se determinan unos ejes temáticos a partir de la información que se recabada en la fase anterior y se diseñan unas planeaciones para el acompañamiento pedagógico, teniendo en cuenta los criterios calidad estimular, los saberes de las cuidadoras primarias, las posibilidades del ambiente que rodea al niño y a la familia, las edades y momentos de desarrollo de cada niño.



Los temas y estrategias abordadas se identifican en la siguiente tabla: Tabla 1, temas y estrategias acompañamiento pedagógico

Temas	Temas transversales	Estrategia didáctica
El juego y la estimulación	 <p>Calidad estimular</p> <p>Desarrollo infantil</p> <p>1 8 0 3</p> <p>Relación/vínculo afectivo entre cuidador y niño</p>	Preparación de plastilina casera
Lenguaje y comunicación		Elaboración de títeres de dedos y entonación de canción
El vínculo afectivo		Ejercicio “mi pequeña pizza” y cuento “Pedro es una pizza”
Estimulación sensorial y motricidad fina		Elaboración pintura casera Ejercicio dactilopintura
El contacto físico y la estimulación		Ejercicio de masajes
Desarrollo emocional y rabietas		Lectura de cuento ilustrado
Estimulación musical		Elaboración de sonajeros



Estimulación y desarrollo sensorial		Juego tradición oral “Palmas palmitas” La caja de estimulación sensorial
El baño y la estimulación		Actividad: “Acompañando el baño”

Adicionalmente, se estructuran las guías de entrevistas a partir de la información copiada en la fase de caracterización.

3.5.4 Fase de acompañamiento pedagógico

Esta tercera fase consta de 9 semanas. Al tiempo que se desarrolla un acompañamiento pedagógico, que figura de 9 sesiones interactivas con las cuidadoras primarias y los niños menores de 2 años que están a su cargo, cada una con una duración de una hora donde se trabajan unos temas basados en los criterios de calidad estimular y en las necesidades e intereses formativos identificados en la fase de caracterización -del contexto y participantes-. A partir de las actividades prácticas que permitieran experimentar brindar ideas de estimulación infantil desde casa, exhortando a la construcción de material didáctico a partir de elementos cotidianos o fáciles de conseguir, las estrategias didácticas que se implementan así lo demuestran.

La indagación por medio de la entrevista se piensa para estar inmersa en el desarrollo de cada sesión, las preguntas que se realizan están ligadas con el tema facilitando la exploración de



las prácticas de crianza y saberes previos directamente relacionados y la construcción de un diálogo recíproco en torno al tema, esta dinámica propicia la apertura, la interacción de los saberes y experiencias de las cuidadoras y los pedagogos infantiles en formación, a partir de esto se recolectaron los datos para la identificación de las prácticas de crianza de cada una de las cuidadoras.

3.5.5 Fase de evaluación

Esta fase se lleva a cabo durante una semana, en la cual se realiza un encuentro final con cada cuidadora y así aplicar una última entrevista, desde la cual se apunta a identificar los alcances que tuvo el acompañamiento pedagógico realizado, detectar posibles aprendizajes derivados del trabajo que se lleva a cabo y también poder vislumbrar los cambios en las prácticas de crianza de cada una de las familias (En caso de que los hubiera). Así mismo, recibir recomendaciones y sugerencias de parte de las cuidadoras primarias a las pedagogas infantiles en formación y a la propuesta de investigación.

3.6 Métodos de análisis de información

Teniendo en cuenta que el trabajo se realiza bajo un enfoque cualitativo, y que éste se fundamenta en el análisis de métodos de recolección de información de tipo descriptivo y observaciones para descubrir de manera discursiva categorías conceptuales, se transitó por tres



momentos, uno inicial donde se transcriben las entrevistas contenidas en audios, los diarios de campo y cuestionarios en formato físico, en uno segundo se realiza una respectiva señalización correspondiente a palabras o ideas que sobresalen en los discursos de las cuidadoras, generando así unas categorías emergentes que son agrupadas en un archivo de Word y de esta manera realizar una jerarquización de toda la información contenida que para su pertinente análisis, se lleva a cabo una codificación abierta de cada uno de los instrumentos dispuestos para recolección de los datos, estos son: entrevistas semi-estructuradas y diarios de campo.

En un último momento se hace la clasificación en categorías y subcategorías de análisis, Según Strauss y Corbin 2002 (citado en Delgado e Izaguirre, 2016) “abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas, y significados contenidos en él [...] los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias” (p.43) Al determinarse las categorías y subcategorías, se procede a integrar los datos, dando paso a una variedad de reflexiones e interpretaciones que se relacionan y contrastan con diferentes autores y teorías.

3.7 Consideraciones éticas

Entre otros elementos que se tuvieron en cuenta en el trabajo con los participantes, están los aspectos éticos. Se considera que el proceso investigativo debe ser honesto y respetuoso, tener en cuenta el reconocimiento hacia la población participante y los contextos donde ésta se desenvuelven, así como también de sus pautas y prácticas de crianza, por tal motivo las



actividades que se realizaron siempre apuntaron al logro de los objetivos del estudio y su carácter es confidencial.

Otro aspecto clave que se tuvo en cuenta en la realización del trabajo de campo fue la flexibilidad del trabajo, este estuvo sujeto a la disposición y disponibilidad de las cuidadoras y los niños, por tal motivo la dinámica estuvo sujeta a cambios o necesidades relacionadas con los temas tratados.

Uno de los riesgos que se corren al iniciar el estudio es que los participantes tomen la decisión de no continuar con el proceso, en el caso de esta investigación dos cuidadoras desistieron de continuar con el proceso argumentando en uno de los casos el traslado de residencia a otra municipalidad y en otro por oportunidades laborales, ante lo cual fue clave actuar de manera respetuosa, aceptando y comprendiendo las causas de estas decisiones, agradeciendo de antemano su participación.

Con relación al criterio de confidencialidad y anonimato, es importante certificar que los nombres y la información que los participantes aportan quedan en total confidencialidad, es decir sus identificaciones no son publicadas.

Finalmente, otro de los principios éticos que se tienen en cuenta es el retorno social de la información, esto es, el derecho que tienen los participantes a conocer los avances, resultados finales del proyecto y en caso de ser publicada, que las personas participantes puedan tener acceso a los informes y demás información suscitada a partir de la ejecución y evaluación de éste.



El protocolo oficial del consentimiento informado contiene los principales apartados y compromisos sobre los cuales cada participante da su firma de aprobación y que se les dan a conocer previamente, son los siguientes:

- a. Nombre de la investigación y tema a tratar.
- b. Realización de entrevistas.
- c. Consentimiento de participación de su niño, como menor de edad y así mismo la toma de registros fotográficos y de video.
- d. Toma de registros escritos, fotográficos y de audio del cuidador (opcional).
- e. Para fines de la investigación, se usa un código numérico para referirse a sus nombres.
- f. La información recabada se utiliza solo y únicamente para fines académicos y servirá para la posterior presentación de este trabajo de grado, sin embargo, los resultados servirán también como base de reflexiones posteriores para los procesos formativos de estudiantes y para las prácticas profesionales de aquellas personas que accedan al informe, por lo cual estará a disposición de cualquier persona interesada en la biblioteca de la Universidad de Antioquia.
- g. No se brindó contraprestación económica alguna, más allá de poder ser informada de los resultados de la misma.



h. En caso de así desearlo y sin ningún compromiso de obligatoriedad al firmar, podrá servir de invitada para dar a conocer su testimonio y/o compartir su experiencia en una o más ocasiones.

i. Después de todo lo anterior, si se muestra de acuerdo con la participación en este proceso, se le pide firmar este texto (ver anexo).

4.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Pautas y prácticas de crianza de las cuidadoras primarias

El entorno familiar es el primer ambiente al que llega el niño al nacer, por ello se constituye como la principal institución que ejerce influencia en los sujetos. Es el núcleo familiar desde donde se configura el desarrollo global de la primera infancia; dado que es el agente inicial de socialización se convierte en transmisor de pautas culturales, valores, normas, costumbres y creencias que se van instaurando en la convivencia y las interacciones del diario vivir, además, allí se establecen los primeros vínculos emocionales con las personas más cercanas, que le ayudarán en su relación consigo mismo y con los otros. Por ello, se puede agregar, que el ambiente familiar es el medio principal desde el cual se puede incidir de manera directa en el desarrollo infantil. Sobre esto, Muñoz y Palacios (citados en Muñoz, 2005) sostienen que:

La familia juega un papel crucial en el desarrollo de los niños y niñas, tanto que se puede afirmar que es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros



años de vida de los seres humanos [...] es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y niñas y de adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo. (p.2)

Si bien el seno de la familia no puede considerarse como el único sistema que influye en el desarrollo de los niños a lo largo de su infancia, sí se cataloga como el contexto inicial donde se sientan las bases de socialización y relación, desde el cual los niños se ponen en contacto con el mundo. En este sentido, el ICBF (2014):

[Reconoce el] papel insustituible de la familia para el desarrollo de los niños y las niñas. Se considera en tal sentido que el papel de otros actores externos debe ser complementario. Esto se entiende porque como se planteó, la familia sigue siendo el sistema por excelencia de socialización y humanización a través de la filiación y el afecto, dado que es quizás el único sistema social en el cual las emociones y los vínculos afectivos son elementos inherentes al mismo y esenciales para su funcionamiento. Otros espacios socializadores como la escuela, la comunidad, los medios de comunicación, las empresas, cumplen una labor socializadora, pero usan otro tipo de mediaciones. (p. 40)

A la familia, especialmente a las madres, por su rol a través de los años de ser cuidadoras primarias, se les confiere la tarea de ser promotoras del desarrollo de sus hijos, en tanto que suelen pasar mayor tiempo con ellos, proveyéndoles a éstos alimento, cuidado, protección, afecto, apoyo y escenarios para mostrarles el mundo que los rodea, por ello, es importante



conocer sus pautas y prácticas de crianza, ya que son las ideas que tienen sobre el desarrollo infantil las que enmarcan su actuar y el entramado de experiencias que se dan desde la vida diaria, y que van ejerciendo influencia en el desarrollo de los niños.

En este sentido, se coloca de manifiesto a través de los resultados obtenidos, la importancia de la familia como cuidadora principal, desde la perspectiva de brindar a sus hijos todo lo necesario para consolidar un ambiente seguro desde diferentes ámbitos, siendo el contexto de la cotidianidad desde donde se extraen los insumos necesarios para cumplir con las funciones que implica ser una cuidadora principal.

De allí la importancia que surgió desde este colectivo de investigación, indagar respecto a las pautas y prácticas de crianza utilizan los cuidadores primarios con los niños y poder conocer así, algunos aspectos del contexto familiar como: el ambiente físico, social, la interacción y la forma como éstos pueden influir en el desarrollo de los niños.

Desde este trabajo se plantea un acompañamiento pedagógico a las cuidadoras, en temáticas de estimulación infantil, desde un componente práctico y conceptual, por lo que es importante promover los principios de calidad estimular en las cuidadoras, partiendo del reconocimiento de las posibilidades reales que brinda el ambiente social, cultural y físico que rodea al niño y la niña en la cotidianidad, los momentos del desarrollo por el cual atraviesa según su edad, también qué acciones pueden favorecer las capacidades de los niños en estos momentos, que logran identificar los múltiples elementos para potenciar el desarrollo desde su contexto.

Se denomina calidad estimular como un proceso de estimulación en donde no se busca acelerar el ritmo evolutivo del niño, si no donde se le proporcione -de acuerdo al momento o etapa en la que se encuentre- un acompañamiento continuo, flexible, acorde a sus necesidades e intereses, que parta y sea mediado por la utilización del entorno físico donde se desarrolla el niño y, a su vez, tome en consideración su ambiente social (García et al., 2002). En este sentido los alcances del acompañamiento pedagógico en calidad estimular buscan alimentar las prácticas de crianza ligadas a las rutinas de cuidados diario, los hábitos, el juego y los juguetes, la comunicación, entre otros.

Desde esta lógica, se logran reconocer prácticas particulares implementadas entre las cuidadoras que potencian el desarrollo del niño, a través de ciertas acciones como adecuar el espacio con varios objetos como sillas para que los bebés se sostengan en éstas y se desplacen por el lugar, posibilitando, de este modo, su desarrollo físico; el poner a los niños en el suelo de tierra tibio cuando están aprendiendo a caminar; sacar a los niños a pasear al campo para que tengan contacto con los diferentes sonidos de los animales - gallinas, pollos, caballos y vacas-, las texturas del pasto y la tierra en el suelo y los diferentes olores del campo -frutas, plantas y lodo-; dar a oler los alimentos que se cocinan -limón, cebollas y tomates, también perfumes, talcos y shampo presentes en la rutina de aseo y vestir al niño.

La mayoría de las cuidadoras coinciden en que replican con sus hijos ciertas pautas y prácticas de crianza que en su momento sus progenitores, especialmente sus madres, tuvieron con ellos, así pues, ellas en su mayoría contaron con las ayudas de algún pariente cercano, miembro de su familia (principalmente la mamá), quien les indicaba y les enseñaba la forma,



según ésta, correcta de realizar ciertas actividades encaminadas a los cuidados y crianza del niño, en los aspectos que tienen que ver, por ejemplo, con el baño, el cuidado, la alimentación, la enseñanza de normas, la manera en cómo criar o no permitir que los niños generen ciertos hábitos, que según ellas pueden ser nocivos para los mismos.

Como muestra de esto se puede mencionar la creencia de que no es bueno cargar todo el tiempo a los niños porque se “malcrian” o el hábito de darle a beber al niño desde sus primeros meses cebada perlada para que este “vaya cogiendo estómago”, haciendo referencia a “abrir el apetito”.

Por otro lado, ciertas pautas y prácticas de crianza, varían de acuerdo a la procedencia cultural de la familia, de modo que fue posible, encontrar diferencias de acciones y discursos arraigados de alguna forma, a las costumbres y a la cultura; se trae a colación, por ejemplo, la discrepancia entre la cuidadora oriunda de otro país (Venezuela), y la madre de procedencia afrocolombiana (Chocó), en donde se pudo evidenciar discursos estrechamente marcados por la cultura, pues mientras que una de las cuidadoras posee un más acercado a la comprensión de igualdad de género, el de la otra se enmarca en una concepción más sexista. Esto permite dar cuenta de la manera en cómo la cultura nos atraviesa en todo sentido, pues contribuye en el modo en el que se determinan nuestro ser, estar y accionar en el entorno.

Así pues, los modos cómo los cuidadores primarios ejercen la crianza de sus hijos se encuentran embebidos por lo cultural, actuando como determinante en los comportamientos de los padres en relación al hacer y el ser de los niños y las niñas, realizando a su vez la transmisión de éstas a la generación siguiente, esto quiere decir que, algunas de esas prácticas, posiblemente



puedan ser replicadas por esos infantes cuando sean adultos y ejerzan las funciones maternas y paternas, haciendo así que prevalezcan ciertos patrones y creencias culturales a lo largo del tiempo (Varela, Chinchilla y Murad, 2015).

En esta línea se logran establecer unas subcategorías que caracterizan algunas pautas y prácticas de crianza de las cuidadoras primarias que participan de la experiencia:

4.1.1 El juego y los juguetes

El juego se considera una actividad espontánea e integral, en la que se involucran todas las dimensiones del desarrollo infantil, conforme a cómo éste se enriquezca y estimule desde los diferentes espacios donde converge el niño, será un escenario propicio para desarrollo y los aprendizajes. Los niños adquieren desde las prácticas de crianza, en los primeros meses de vida, formas particulares de expresarse e interactuar con los otros, que poseen las características interpersonales de la relación lúdica. Aunque existe una predisposición innata en la acción, a partir de la cual se desarrollaran todas sus habilidades, las actitudes lúdicas son, en gran medida, ofrecidas por los adultos (Zacañino, García y Livia, 2008). En esta medida es importante hacer énfasis en el papel del cuidador en dicha práctica, por lo cual desde este apartado se expondrá el análisis que se logra desde la interacción con las cuidadoras, en tanto se logra identificar en sus discursos el juego como práctica de crianza.

El juego se convierte en un momento de especial interacción entre cuidadoras y niños. Las cuidadoras narran algunos de los juegos que “se desatan” entre ellas y los niños: “*le hago*



cosquillas, lo hago reír, lo pongo a bailar” (cuidadora 1); *“jugamos al avión, cosquillas en todo el cuerpo, con las manos, canciones, balón, [...]”* (cuidadora 12); *“lo pongo a brincar en la cama”* (cuidadora 4); *“juego a las cosquillas, en la cama con ellos, se me montan encima y que el caballito y eso”* (cuidadora 3), dando cuenta de cómo el juego corporal está en la mayoría de ellas, desde sus interacciones por medio de las cosquillas, el baile, los saltos, y el juego con las manos, dan cuenta de esos juegos propios de crianza. Según Camels (2010 citado en MEN, 2014), “los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denominó juego corporal [...] nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar” (p. 13).

En los primeros años de vida este tipo de juego cobra un lugar relevante, les da la posibilidad a los niños y cuidadores de interactuar y explorar su cuerpo. “Estos juegos corporales iniciales que se despliegan en la interacción entre la niña, el niño [...] y el agente educativo contienen toda la riqueza lúdica del arrullo, el vaivén y el ocultamiento, que son la base de la confianza, la seguridad y la identidad del sujeto”. (MEN, 2014, p. 13)

También se logra ver el carácter lúdico en los juegos identificados, manifestándose éstos como una expresión de disfrute que hace parte de la cotidianidad, esto se puede entrever en las expresiones que emplean para decir que juegan con los niños para: “[...] *que disfruten*”, *“para que ellos se sientan felices*”, “[...] *a ellos les gusta jugar*” *“para alegrarlos y se distraigan*”. Para Calderón, Marín y Vargas (2014), “la lúdica hace referencia a todo accionar que, de una u otra forma, le permite al ser humano conocer, expresarse, sentir y relacionarse con su medio, logrando el disfrute de cada una de sus acciones cotidianas”; en esta línea se logra ver una pauta



de crianza de las cuidadoras, es decir, el que ellas juegan con sus niños porque saben que les traerá bienestar, constituyéndose, así como una idea sobre la cual se puede cimentar su accionar en torno al juego, de esta forma el juego se configura como un determinante para el desarrollo integral de los niños, desde el conjunto de sus estadios evolutivos, puesto que se constituye en unaherramienta para respetar el derecho del niño, su autodeterminación y construcción subjetiva.

Por otro lado, en los diálogos en torno al juego también reluce la pauta ligada al que el juego también es aprendizaje; la cuidadora expresa “el juego los ayuda a divertirse y aprender [...] entre más motivaciones se le brindan son más creativos y van aprendiendo” (cuidadora 11) dejando ver una comprensión diferente de las posibilidades que provee el juego, ella al inicio del proceso manifiesta su previa participación de un programa gubernamental de estimulación, en su país natal -Venezuela-, lo que le trajo, como ella lo menciona, “algunos aprendizajes”, el acompañamiento formativo que recibió pudo haber ampliado su perspectiva de los beneficios del juego para el aprendizaje, haciendo posible vislumbrar cuán significativo puede ser este tipo de programas para las cuidadoras y sus prácticas de crianza.

Es esta línea, los aprendizajes se pueden entender como un proceso que se va dando durante toda la vida y para ello son fundamentales las experiencias de juego y la significación que el niño le dé a las mismas. Frente a esto, según Piaget, el aprendizaje es una construcción personal del sujeto, este autor clásico explica la génesis del conocimiento mediante la construcción de estructuras que surgen en el proceso de interacción del organismo con el ambiente (citado por Beltrán, 2002)

Por otro lado, se logran identificar los espacios donde las cuidadoras suelen jugar con los



niños, siendo espacios dentro de la vivienda, como la habitación -cama-, frente a la televisión – sala comedora, al momento de aseo corporal en el baño; también en las partes externas como las “terrazas de las casas”-generalmente-, en la finca -cuando pasean-, “en el parque” y “en la calle, abajo de los mangos”. Los diferentes espacios que le provean los cuidadores a los niños podrían constituirse como experiencias significativas y gratificantes, permitiéndoles explorar e interactuar con su entorno, teniendo en cuenta que dichos espacios pueden partir de los intereses y necesidades del niño, para motivar así, la construcción de dichas estructuras y se dé un aprendizaje autónomo y duradero.

Popularmente al juego se le identifica con diversión, pero su trascendencia es mucho mayor, en la infancia es el periodo de mayor crecimiento y desarrollo; jugando los niños desarrollan sus aptitudes físicas, su inteligencia emocional, su creatividad, su imaginación, su capacidad intelectual, sus habilidades sociales, afianzan su personalidad, se transmiten valores culturales, normas de conducta y al tiempo que desarrollan todo eso, disfrutan y se entretienen. (Cordero, 2010, p.1)

Otro aspecto que considerar en este proceso radica en el hecho de que gran parte de las cuidadoras manifiestan que el tiempo que dedican a jugar los niños es mínimo, puesto que se veía opacado por actividades de tipo laboral o doméstico. En tal sentido, aún con la dificultad expuesta anteriormente, el juego entre cuidadoras primarias y los niños es un escenario que se aprovecha al máximo y se alterna con las actividades propias del hogar.

Como complemento de lo descrito anteriormente con relación al juego, se destaca en esta parte el papel del juguete, partiendo con que las diferentes miradas que a este se le otorgan varían



entre las cuidadoras, y es que este elemento tiene una fuerte connotación con las experiencias y construcciones personales de cada una de ellas, de esta manera es esencial analizar de qué manera este hace parte de las prácticas de crianza identificadas, partiendo desde la idea de que el juguete culturalmente ha estado ligado a la niñez, se puede analizar cómo se tejen desde la crianza unas pautas y prácticas, por un lado, se tiende a pensar que los niños requieren para jugar elementos altamente novedosos y de alto precio o un juguete según el género del niño, no obstante, según Ulloa (2008), “el principal rasgo que debería mantenerse a la hora de seleccionar estos objetos es el potencial lúdico del material. Esto es, un objeto que abra el campo de juego, que permita entradas múltiples a la creación de situaciones lúdicas” (p. 80). En este sentido, no se hace necesario que haya un juguete - comercialmente hablando- para que se dé el juego. Según (MEN, 2014):

[...] Unos palitos y piedritas pueden ser los elementos más interesantes para hacer una construcción; la caja de los zapatos que se desecha es la casita del bebé; los discos compactos son espejos y platos. Esto sin dejar de lado la tradición lúdica regional para la construcción de juguetes no industrializados, como los elaborados con semillas, madera, tela y barro. (p.30)

Desde otro lado, se logra explorar en torno de juguetes que algunas cuidadoras conciben que hay juguetes que son para niñas y otros para los niños, también estando la concepción de que los juguetes son de tipo neutral y que los niños y niñas pueden disponerse a jugar con cualquier clase de juguete, esta primera perspectiva se puede evidenciar contundentemente en las siguientes expresiones como: “[...] a los niños uno tiene que darles juguetes de macho, y a las



niñas cositas de niñas, ollas, barbies, muñecas, Chocoritos” (cuidadora 2); “pienso que no se le

Facultad de Educación
*puede dar una muñeca a un niño” (cuidadora 7) y “no, tienen que ser diferentes, porque una es
niña y el otro es niño y eso es malo, es malo porque se vuelven mariquitas y las niñas lesbianas”.*

En este sentido se hace evidente la connotación que tiene el juguete desde lo sexista, es decir, en el construir roles estereotipados en torno al género, en la actualidad los juguetes son un producto más de consumo, tiene un público objeto o determinado, incluso un género. La publicidad hecha en torno a ellos y su venta masiva refuerza muchas veces esos roles, llegando a través de múltiples medios a toda la población con poder adquisitivo para adquirirlos. Frente al tema, la Dirección General de la mujer (2009):

Gran cantidad de ellos son sexistas, diseñados específicamente para ser consumidos por niñas o por niños. Según ese modelo social aún hoy dominante los juguetes se pueden dividir en función del sexo de quién los vaya a utilizar, es decir, en juguetes para niñas y juguetes para niños. Esto provoca que se estén fomentando roles y modos de relación diferentes, haciendo que el desarrollo personal sea distinto, ya que si no juegan a lo mismo no desarrollan las mismas capacidades (p.20).

La otra posición frente al tema se puede apreciar en las siguientes manifestaciones “*en últimas uno termina jugando con lo que quiera y así de pequeños ellos no saben que es de niños y que de niñas”*(cuidadora 9) y “*el juguete bueno es cualquiera que no le genere algún daño al niño, uno cuando quiere jugar lo hace con lo que haya eso no importa si es de niña o niño”*(cuidadora 10) esta última también expresa que los juguetes adecuados son esos “[...] *juguetes que les sirven para aprender algo, las cartillas, fichas de arma todo, las regletas.*” y frente a esto el tipo de juguete considera que: “[...] *cambia es por la edad del niño*”



(cuidadora10). En este sentido los juguetes se hacen adecuados respecto al nivel de desarrollo del niño, pues en estas edades existen ciertos de ellos que privilegian la potenciación de ciertas capacidades que pueden ser de tipo motriz, cognitivo, visual, auditivo, táctil, entre otros, pero también el juguete puede adquirir un carácter simbólico, y el decir que “uno termina jugando con lo que quiera [...]” es la respuesta a que la motivación del niño por el juego se descargue sobre cualquier elemento, más allá de que ejerza la dualidad “para niño y para niña”.

Se otro lado encuentra también el valor del juguete como potenciador de autonomía, algunas de las cuidadoras no suelen jugar con sus niños utilizando un mediador -juguete-, ellas mencionan que el niño puede jugar con éste sin la intervención del adulto, en la expresión “uno les da los juguetes y juegan solitos, en cambio cargados no” se puede interpretar que por medio del juguete el niño puede alcanzar independencia de esta forma lo hace solo o con otros niños, lo que posibilita que el ejerza su capacidad de interactuar de manera libre, otro aspecto que da cuenta de ello es cómo los dispositivos móviles cumplen el papel de juguete, en tanto es recurrente que las cuidadoras permitan que los niños lo manipulen solos.

Entre los juguetes que suelen usar los niños participantes de esta experiencia tenemos: “Chocoros” o “Chocoritos”, los cuales hacen referencia a elementos similares a los utensilios utilizados en la cocina, elaborados principalmente en plástico y de tamaño pequeño, algunas cuidadoras narraron que también los usaban en su infancia; los juguetes que ruedan: esto es balones o “bolas” elaboradas en plástico, “carritos” grandes y pequeños, los cuales propician al niño desplazarse en el espacio, ya que su movimiento al rodar así lo estimula; las “muñecas” o “Barbies”, que en este rastreo siempre tuvieron una niña como dueña, mostrando cómo los roles



de género pueden empezar desde temprana edad; las “fichas” o “rompecabezas” y los juguetes de tipo musical o que brindan sonidos como “las maracas” y “cascabeles”. Dentro de esta caracterización no se evidencian los juguetes artesanales o elaborados en casa, las cuidadoras no hacen referencia a éstos durante los diálogos, conjeturando entonces que, o no son considerados juguetes o que no son del uso de sus niños.

Otras apreciaciones de las cuidadoras dan cuenta de la relación entre la compra de los juguetes y su incidencia en el factor económico, manifestándose situaciones como “[...] algunos son solo para uno gastar la plata, no les demoran nada”, haciendo referencia al juguete que en algunos casos implica gasto: “No le compro mucho los juguetes porque él todo eso lo daña”, expresión que me llevó a preguntarle sobre su relación con el juego de niña, ella me contó que no le compraban muchas cosas, solo en navidad, pero “todo eso que le daban a uno se debía conservar todo el año, muchas veces las muñecas permanecían intactas en un cajón, yo casi no las cogía para no dañarlas”; dejando ver una práctica asociada a los juguetes que más allá de un carácter de lúdico y recreativo, en este caso suele tener un tinte de juguete decoración (Diario de campo investigadora 1, 06 de abril).

Frente a esto se hace necesario adoptar la idea del juguete como un mediador que no necesariamente debía comprarse, que el beneficio de estos podría descubrirse desde la creatividad del cuidador con los materiales que lo rodean, de esta manera se puede acoger acertadamente la idea de que:

Los juguetes son solo una herramienta para el juego, pero si no existen o tienen características diferentes a las que se requieren, se pueden eliminar, cambiar, o



adaptar. Es posible jugar con cualquier elemento natural, fabricado o desechable, al que el jugador otorga una función simbólica; por ejemplo, un bolígrafo puede convertirse imaginativamente en una jeringa para jugar a los médicos. (García y Llul, 2009, p.14)

Desde las perspectivas anteriores, el componente simbólico se evidencia en la adaptabilidad que tiene el niño en el sentido de ver en cualquier objeto de los que lo rodea, un juguete que lo entretiene, lo divierte y del cual aprende. Los objetos del común son una alternativa que puede sortear los gastos que implican el comprar juguetes y más cuando se puede tener la idea de que los juguetes buenos y estimulantes suelen ser los de mayor valor.

Los juguetes más allá de ser elementos del juego son herramientas capaces de brindar nuevas experiencias entre cuidadores y sus niños, su valor reside en que posibilita el reconocimiento del mundo físico y social a través de él, al tiempo que se concibe como elemento de la estimulación que moviliza aprendizajes.

4.1.2 El canto y la música

1 8 0 3

A lo largo de la historia, cantar a los niños ha sido una práctica de crianza instaurada en diferentes lugares y culturas, lográndose ver como se da su transmisión de generación en generación. El trabajo permite identificar como la mayoría de cuidadoras les cantan a los niños, muchas de ellas implementan el canto como una herramienta para calmar al niño cuando llora, a la hora del sueño, en el momento del baño y la alimentación.



Los cantos que lograron identificarse a partir de los diálogos con las cuidadoras dejan ver elementos de tradición oral representativos de canto infantil tanto de la región y como de Colombia, canciones como “Los pío pío”, “La serpiente”, “sol solecito”, “los pollitos”, “jugo de limón”, “duerme mi niño”, “purrundero” y “manzana verde”. En el caso de la cuidadora de nacionalidad venezolana “arroz con coco”, y, por otro lado, algunas de ellas mencionan que aprendieron esas canciones en su infancia, pues sus cuidadores se las interpretaban, manifiestan que suelen acompañarlas muchas veces con los aplausos o palmadas y cosquillas.

Dentro de los beneficios que ofrece el canto, es que afianza los lazos de la cuidadora con el niño y, a su vez, potencia el desarrollo de la audición, dichos procesos inician a construirse inclusive desde el vientre, por tal razón la voz de la madre es el sonido más atractivo para los niños. Según Román (2014):

El desarrollo de la audición comienza ya en el vientre materno, donde el bebé puede percibir y escuchar multitud de sonidos internos, propios de la madre (sonidos digestivos, la respiración...); es ahí cuando empieza a desarrollar el ritmo, y sus primeros movimientos están relacionados con esos sonidos o ritmos (p.11)

Lo que permite analizar como al igual que otros desarrollos en el niño, el desarrollo auditivo inicia y se fundamentan en edades tempranas.

El canto en los niños menores de dos años es un estímulo integral que propicia el desarrollo afectivo, comunicativo, siendo elementos clave para que ellos vayan



interactuando con el mundo simbólico – palabras-, los sonidos, el gesto fácil, la cultura, el ritmo y las variaciones de sonido, siendo cada uno elementos importantes para su desarrollo integral. Algunas cuidadoras mencionan que acompañan el canto con movimientos corporales que producen sonidos- aplausos-, estrategia que va estimulando el desarrollo del ritmo y la coordinación, a su vez que le muestra al niño las posibilidades de movimiento y sonido del cuerpo de su cuidador y también el suyo, según la neurociencia, el niño por medio de las neuronas espejo intenta reproducir las acciones que aprende.

El contexto cultural de esta región -Caucasia- ofrece a los niños variedad de música. Se alcanza a ver como todas las cuidadoras utilizan este dispositivo en los espacios de interacción que tienen con los infantes; aproximadamente la mitad de ellas utilizan los dispositivos móviles y plataformas de videos YouTube para que éstos visualicen en ellos material audiovisual. Dentro de los contenidos que suelen compartir con los suyos se encuentran rondas infantiles y música de diferentes géneros.

Adicional a las rondas infantiles las cuidadoras manifiestan que le ponen al niño la música que ellas escuchan, siendo estos “reggaetón”, “música popular”, “vallenato” y “salsa”, tipo de música que se escucha con regularidad en esta zona del país. Dentro de todos los relatos de las cuidadoras se escuchan que mencionan que las reacciones de los niños al estímulo musical son bailar, reírse y aplaudir, incluso una de ellas indica que usa la música a un sonido muy fuerte para que el niño duerma “[...] reggaetón, champeta, de todo para que se duerma, le gusta mucho la música, se la pongo a todo timbal y se queda foquiado” (cuidadora 1)

La reacción de baile frente a la música según, Pascual (citado en Román, 2014) se



debe a que el niño

[...] reacciona a esos sonidos de manera corporal, esto es, cambiando de posición y modificando la situación de reposo habitual, más que una apreciación musical, se trata de una reacción orgánica general, que se caracteriza por una respuesta rítmica con efectos posturales y motrices” (p.11).

4.1.3 Relaciones afectivas entre cuidadora y niño

Las relaciones son de vital importancia para tejer lazos de tipo afectivo que se crean con aquellas personas allegadas, familiares, amigos, padres o hermanos, permitiendo generar un espacio íntimo donde la confianza es la base sobre la cual se van construyendo un vínculo afectivo, dado que posibilita la apertura y genera un encuentro en donde fluyen de manera natural la forma en que nos expresamos, compartimos y permitimos que otras personas interactúen con nosotros.

Por esta razón durante los primeros años de vida, los niños y niñas tienden a generar un vínculo primordial con aquellas personas que se encargan de su cuidado y seguridad, de este modo el contacto físico se convierte en la base para crear un vínculo corporal y es una forma de promover el apego durante la interacción diaria entre ellos, fortaleciendo a su vez el desarrollo físico y mental del niño y activando su sistema sensorial, permitiendo que desarrolle lazos afectivos, los cuales se van construyendo y sosteniendo con el pasar del tiempo para que de esta manera perdure a lo largo de su vida.



Es quizás, comprendiendo la relevancia de la anterior premisa o sólo a través de lo que comúnmente denominados como instinto materno que, las cuidadoras que hicieron parte de este proceso investigativo, no dejaron de lado la importancia que tiene para ellas apostarle a la construcción del día a día, una relación con sus niños basadas y mediadas por el afecto, las emociones, el amor y expresión del mismo, no como algo impuesto, sino como acción totalmente voluntaria y muchas veces automática que emana a partir de los sentimientos que cada una de estas mujeres tiene por los niños y que van estableciendo modos de relaciones. Pues al indagar sus pautas y prácticas respecto a esto se identifica que comúnmente manifiestan expresiones de afecto como “besos”, “abrazos”, “caricias”, “palabras bonitas”, y formas de actuar que ocupan y ejercen un papel relevante en las relaciones con los niños como “consentirlos bastante”, “siendo muy amorosas”, “tratándolos bien”, “hablándole”, “mostrando el cariño”, “cantando”, “sonriendo”, “manifestándole todo mi amor y cariño”. Considerando lo significativo que es la expresión de ese amor y esos sentimientos mediante acciones concretas que den pie a la movilización de las relaciones vinculares y de apego.

Y reiterando, de este modo, como necesario el hecho de regalarse mutuamente espacios – “Compartiendo más tiempo con ellos”- en donde se vaya enhebrando, a partir de una disponibilidad y disposición verdadera y entregada, lazos fuertes y seguros, mediados por el respeto, el buen trato y edificados a partir de esas actividades diarias que posibilitan la interrelación entre ambos como el juego, el paseo, la lectura, entre otros. Sosteniendo lo anterior Ocampo, Palacio y Gómez (2016) aseveran que:

Los vínculos con cualquier persona, particularmente con niños y niñas durante la



primera infancia, se fortalecen con la presencia, el afecto, y la calidez; se cuida día a día, hora a hora, minuto a minuto, segundo a segundo; y se tejen con delicadeza, esmero, paciencia, conocimiento, buen trato y respeto. (p. 45)

Es precisamente aquí donde el cuidador juega un papel relevante, puesto que es la persona llamada para generar y promover estos espacios e interrelaciones, posibilitando además que emerjan relaciones de apego, confianza y seguridad en el niño, de tal modo que empiece a descubrir el mundo del que ahora empieza a hacer parte y que desconoce.

En el seno de la familia se establecen desde muy temprano relaciones interpersonales muy profundas y estables. Para los hijos, el lazo emocional más importante, al menos en la primera infancia, es el vínculo de apego que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar, principalmente con los padres. El apego tiene una función adaptativa tanto para el niño como para los padres y el sistema familiar en conjunto, así como para la supervivencia de la especie. Además, este vínculo permite desarrollar un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación tal que el niño se siente tranquilo para aventurarse a explorar el entorno, así como para afrontar las separaciones breves de sus padres, constituyendo además un prototipo o un modelo interno de relaciones que guiará las relaciones sociales y afectivas posteriores (López y Ortiz, 1999; Ortiz, Fuentes y López, 1999, citados en Muñoz, 2005).

El vínculo afectivo se establece desde el momento en que el niño está en el vientre de la madre, desde la concepción de éste, la madre comienza a hacerse una imagen de lo que será su hijo al nacer, después del nacimiento, son variadas las maneras en cómo el cuidador genera lazos con los niños, entre estos se encuentran los mencionados anteriormente y otros que fueron



posibles vislumbrar durante el acompañamiento, como por ejemplo, la lactancia materna, la cual es un momento íntimo de vital importancia entre madre e hijo donde no solo se promueve una buena nutrición para el niño, fundamental en su desarrollo sino que a partir de esta práctica se transmiten emociones y reconocimiento mutuo mediado por el contacto físico, y dando pie a la comunicación y expresión de afecto de manera verbal. Como muestra lo anterior se puede traer a colación a una de las madres la cual por medio de la siguiente frase expresó que la mejor manera de comunicarse y relacionarse con su hijo era “hablándole mientras le doy la teta”.

También fue posible ver que en el seno familiar, el cuidador primario interactúa de diferentes formas con el niño, entre éstas hablarles y, del mismo modo, responderle de manera positiva a las propuestas o señas que ellos hacen con el objeto de comunicarse, como son el llanto, el balbuceo o la sonrisa, por mencionar algunas; lo que pone en evidencia que no sólo es la cuidadora la que toma un papel activo en esa interrelación, sino que también el niño es actor principal en la construcción de dichos lazos. Esta reciprocidad puede ser evidenciada desde la siguiente frase expresada por una cuidadora “*yo le hablo a él, lo miro, sonrío y él se ríe conmigo*”.

Para comprender lo anterior valgan las palabras de Morillo y Montero (2010) quienes afirman que:

El niño en su desarrollo intenta a través de su comportamiento estar cerca de la madre, utilizando conductas como succionar, sonreír, llorar y aferrarse. Esta búsqueda y necesidad de cercanía de la madre, con respecto al niño, se conoce como conducta de apego y la conducta de la madre que intenta mantener al hijo



cerca se denomina conducta de atención. La conducta de ambos, que se dirige a buscar y mantener la proximidad de uno con el otro se llama conducta afectiva. (p. 14)

Esta práctica que es establecida desde el intercambio se constituye como fundamental en tanto que dicha interacción entre madre-hijo o cuidador primario-niño erige vínculos emocionales y de apego sólido.

Además, reafirmando lo anterior, en relación a las interacciones, el ejercicio investigativo permitió dar cuenta que es mediante el vínculo afectivo que exista entre el cuidador-niño, este último genera lazos de apego con la persona que se encarga de su cuidado, pues fue notable que algunos niños les gusta realizar ciertas acciones, por ejemplo las que se propusieron para enriquecer las prácticas, solamente con su madre, porque es la persona con la que han generado un vínculo fuerte y, de este modo, no se sienten seguros a la hora de llevarlas a cabo con alguien más. Mientras que en otros niños se refleja que han creado lazos sólidos con personas que, si bien no son sus progenitores, se han constituido como cuidador primario, en tanto pasa la mayor parte del tiempo con el niño y se encarga de su atención y cuidado, como, por ejemplo: la abuela, la tía, el hermano, haciendo que se generen lazos afectivos fuertes con estas personas, convirtiéndolas en agentes significativos y modelos a seguir.

4.1.4 Comunicación y lenguaje

Desde antes del nacimiento, las madres sienten una gran conexión con sus hijos, debido a



la capacidad de comunicarse por medio de los estímulos que se transmiten durante el embarazo, permitiéndoles crear un vínculo comunicativo que con el paso del tiempo se va a ir intensificando después del nacimiento. Esto fue posible identificarlo durante las visitas de acompañamiento, donde las cuidadoras primarias expresan que los niños menores de 2 años tienen una forma propia para comunicarse, aun sin ellos saber pronunciar palabras poseen una forma instintiva para hacerse entender y entender a su madre o a quien hace sus veces. Además, es visible que las cuidadoras le dan significados a las expresiones y actitudes de los niños y, a su vez, éstos desde conductas tan simples y cotidianas como el llanto o balbuceos, buscan la manera de que su cuidadora entienda lo que quieren. Los siguientes relatos de las cuidadoras recrean lo que aquí se plantea:

“Sí, él lo hace de manera natural, hablándole, ellos ya conociendo el nombre de las cosas, aunque no las sepan pronunciar ya ellos saben que les está pidiendo uno, por ejemplo, yo le digo trae tus zapatos y los trae” (cuidadora 7)

“Cuando ya cumplió el año, que por su mirada y gestos ya más o menos sabía queme estaba pidiendo” (cuidadora 6)



“Sí, claro, cuando lloran, cuando están contentos, sus gestos hablan por ellos. Yo hablo con ella, le canto y pues estoy muy atenta a su llanto para tratar de darle cuenta qué quiere” (cuidadora 5)

La cuidadora es la guía en este camino de aprendizajes para el niño y juega un papel primordial para el desarrollo de las relaciones interpersonales que sostendrá a lo largo de su crecimiento. La cuidadora busca alternativas que influyen en la evolución de este lenguaje, de tal manera que desde los primeros meses de vida ésta responde a los estímulos del niño por medio de una sonrisa, una expresión o una mirada, para así lograr captar su atención y sumergirlo en el mundo del habla.

Así mismo, cada uno de las cuidadoras, dependiendo del contexto social, físico y emocional, adoptan diversas formas para comunicarse con los niños, desde la comodidad del seno familiar varias cuidadoras sienten la necesidad de expresar y poner en práctica actividades que ayuden al desarrollo lingüístico del niño, tales como hablarles mientras amamantan, juegos por medio del contacto físico como las cosquillas y una de las actividades más sutiles es mediante el habla, de esta manera el niño va respondiendo al sonido, llamando su atención la voz femenina e identificando a la madre, permitiendo fortalecer el vínculo afectivo.

Una de las etapas que marca la evolución del lenguaje en niños menores de 2 años, es cuando éstos pasan del gesto a la palabra; para muchas madres esta es una señal de que su bebé intenta cada vez más comunicarse con ella, hacerse entender. Es un avance en su proceso de comunicación oral por medio de “palabras”, que van desde sílabas cortas como “ma” hasta la generación de frases cortas como “ma, tete”. La cuidadora está presente en cada uno de los



espacios que favorecen la comunicación del niño a partir de lo que les genera beneficios o es de su interés, mediante la utilización de estrategias lúdicas que incentiven al niño a expresarse de forma espontánea, para que este vaya haciendo uso de su imaginación, logrando así estimular al niño desde una edad temprana enriqueciendo su proceso de comunicación con el mundo. Se citan las memorias descritas por algunas cuidadoras: *“Hablando con ellos, cuando tienen hambre me dicen má, tete y así”* (cuidadora 3), *“Cuando me llama, hablándome, le entra un desespero cuando no lo cojo, llora”* (cuidadora 2).

4.1.5 Las rutinas

Las rutinas pueden traducirse en hábitos o costumbres que el ser humano va adquiriendo paulatinamente, a partir de las actividades que realizan diariamente y, al ser un proceso continuo, se va incorporando en su accionar casi que de manera irreflexiva. La mayoría de las veces, las rutinas parten del contexto familiar donde el niño se desarrolla y son el resultado de unas prácticas que se cimientan desde los primeros años de vida a través del acompañamiento y la orientación que es hecha en el seno familiar. Por medio de las rutinas es posible que el infante desarrolle patrones e incorpore nociones que le permitan conocer y desenvolverse en el mundo. Estas actividades diarias ejecutadas a partir de un modelo de crianza son las que van dirigiendo a los niños hacia el camino del logro de la autonomía y la seguridad; pero para que esto se dé es necesario que los cuidadores, a la par que van realizando estas rutinas, promuevan interacciones que posibiliten que el niño sea partícipe activo de este proceso.



Al indagar con las cuidadoras sobre las actividades que realizan con los niños a diario y la manera cómo las llevan a cabo se encuentra que éstas se enfocan en el cuidado y atención al niño -aseo personal, alimentación, recreación y sueño-. Así mismo, se advierte que las cuidadoras tienen un horario establecido para la realización de estas actividades las cuales dejan ver un patrón secuencial que se repite en las interacciones cuidador-niño:

Despierta a las 7:30am [...] desayuna, vemos tv, almuerza a las 11:30am duerme 3:00pm juega y se duerme... con el papá y los hermanitos a eso de las 8.00pm” (cuidadora 11)

“Desayuna, se baña, juega con la hermanita ve televisión almuerza y duerme a las 2:00pm y así se la pasa hasta dormir a las 8:30pm [...] conmigo en la cama” (cuidadora 9)

‘Se levantan, la baño [...] la meto en la batea donde lavo la ropa y ahí le voy echando la agüita, la enjabono y enjuago y le doy el desayuno, luego veo televisión con ella y pues le pongo los muñecos para yo hacer el almuerzo, juega toda la tarde, a veces salimos y así se va el día de Milagros, le doy la cena y la duermo [...] conmigo y el papá’ (cuidadora 5)

‘Se levanta, le doy el desayuno, se baña [...] le quito la ropa, lo enjabono, lo enjuago con una coca y a veces lo pongo en un tanquecito para que se quede jugando un rato con el agua y se termine de bañar solito, llevamos al hermano mayor al hogar, lo pongo a ver videos en el celular, juega toda la tarde, duerme, lo saco a pasear, cena y lo baño antes de que se duerma y luego se duerme [...] con el papá y conmigo’ (cuidadora 2)

En sus relatos las cuidadoras muestran la forma cómo realizan estas actividades con



los niños, que develan una tendencia a darle al niño un papel pasivo en esas interacciones diarias con su cuidadora, y que podrían constituirse en momentos posibilitadores de experiencias estimulantes. Es así como la mayoría de las cuidadoras toman muchos de estos momentos como acciones que ellas realizan para el niño, y no, con el niño; es decir, ellas proveen al niño de ciertas atenciones, pero desaprovechan estos escenarios que podría promover y orientar procesos que motiven al niño a la acción y, de este modo, contribuir a su desarrollo, al convertirlo en hacedor y actor principal.

El cuidador principal es por excelencia quien debe, desde las interacciones que tiene con el niño, aprovechar todas las posibilidades diarias que se presenten para motivarlo a que tomen parte activa en éstas y así estimular todas sus capacidades.

4.1.6 Saberes de las cuidadoras en torno al niño y al desarrollo infantil

En los diálogos con cada una de las cuidadoras emergen algunas de las concepciones que éstas tienen sobre el niño y su desarrollo. Aproximarse a entender qué es un niño para ellas es importante, porque las concepciones que de él tengan podrían direccionar sus acciones. Las cuidadoras conciben al niño como “persona pequeña”, “ser humano con capacidades diferentes al adulto”, “ser indefenso”, “no conoce lo bueno o malo”, “necesitado de un adulto para su cuidado”: *“Es una persona que está en esa esa etapa (Niñez)”* (cuidadora 6), *“Ser humano con algunas capacidades diferentes a los adultos”* (cuidadora 9) *“Una personita que necesita muchos cuidados, los bebés son indefensos y delicados”* (cuidadora 12).



Las expresiones de las cuidadoras muestran que perciben al niño como un ser que necesita del otro no solo para su cuidado sino también para su formación. Y, en esta dinámica, le atribuyen al adulto un papel significativo, el que cuida, acompaña y educa.

En lo atinente al desarrollo, se hace notoria la relación que hacen las cuidadoras con aspectos físicos tangibles, tales como el crecimiento, desarrollo de partes del cuerpo u órganos y el logro de acciones como hablar y caminar. Para ellas el desarrollo de los niños tiene que ver con “[...] desarrollo de la cabeza, las manitas, desarrollo del cuerpo” (cuidadora 1); “el crecimiento de los niños” (cuidadora 4); “si están creciendo bien, si tienen las vacunas, si están bien de peso” (cuidadora 10); “es el crecimiento del niño, cuánto pesan o cuánto tallan” (cuidadora 2) y “eso me imagino que tiene que ver con que el niño crezca sano, que nosotros como responsables de ellos le ayudemos en su crecimiento” (cuidadora 5)

Se piensa que el hecho de que la mayoría de las cuidadoras hagan parte del programa Crecimiento y Desarrollo, tiene incidencia sobre algunas concepciones sobre desarrollo infantil, pues, en sus propias palabras, son elementos propios del programa, tales como vacunación, toma de talla y peso; también se advierte cuando relacionan desarrollo con: “si tienen las vacunas, si están bien de peso”, “es el crecimiento del niño, cuánto pesan o cuánto tallan”.

4.1.7 Pautas y prácticas de crianza: un legado cultural articulado a discursos y prácticas relacionadas con el uso de la tecnología.

Las experiencias que tienen lugar en este trabajo, también posibilitan dar cuenta que



así como se han mantenido pautas y prácticas mediadas por los discursos y creencias culturales, también se han generado otras establecidas a partir de la modernidad y la era tecnológica, en donde en muchos casos la relación cuidadora-niño se ve mediada por medios electrónicos, como el televisor y, principalmente, los dispositivos móviles, los cuales las mayoría de las cuidadoras utilizan como herramienta de entretenimiento a los niños y desde la cual interactúan durante un tiempo considerable cada día. Sobre esto, las cuidadoras manifiestan que recurren a los celulares para mostrarles a los niños contenidos multimedia como videos de música, para que éstos centren su atención en dichas tecnologías.

Conforme a los comentarios de las cuidadoras, estos dispositivos generan aprendizajes en los niños, además que, por su naturaleza audiovisual llamativa atraen toda la atención de éstos y se convierten en sus aliados en tanto los visualizan como una vía alterna para mantenerlos tranquilos y distraídos mientras ellas se ocupan en sus labores diarias.

Esto permite comprender, como con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación y de los discursos científicos que se dan en torno a la crianza y el desarrollo infantil posibilitan que se vayan configurando, modificando y adaptando nuevas modalidades de conducta de las familias en lo que a la crianza respecta. Se vuelve interesante entonces mencionar la concepción de las cuidadoras sobre los medios digitales, a los cuales éstas le otorgan un papel formativo, lo cual implicaría un análisis y reflexión, pues si bien, estos artefactos electrónicos posibilitan el acceso a diversidad de información a través de múltiples plataformas, el uso de éstos por parte de los niños se vuelve un asunto complejo. Los niños hoy día son nativos digitales y se vuelve casi que una tarea imposible suprimirlos de estas tecnologías, puesto que éstas, de un



modo u otro, ya están presentes en su diario vivir. No se trata entonces de dejar a los niños con estos dispositivos porque suplan algún contenido educativo, ni mucho menos censurar cualquier tipo de experiencia que ellos puedan tener con éstos; el uso de estas tecnologías en los niños, en primera instancia, requiere un compromiso por parte de sus cuidadores para asegurar que las primeras experiencias que los niños de estas edades tengan con la tecnología sean las más adecuadas para el desarrollo y la formación de los mismos y, en un segundo momento, evitar un uso desmedido de éstas.

Así como los medios tecnológicos que han venido surgiendo con los discursos y avances de nuestra era, se han convertido en elementos imprescindibles en las familias y, por ende, están presentes en la crianza de los niños de hoy, en la manera en cómo se relacionan ellos con éstos, e incluso en la educación de los mismos.

Esta experiencia permite describir que existen otros medios y acciones consideradas por las cuidadoras como herramientas formativas de sus niños, pues, al investigar respecto a los aspectos que tienen que ver con el medio-espacio del seno familiar y la manera cómo los cuidadores se relacionan con éste y con el niño, se vislumbra que, por un lado, las cuidadoras interactúan desde varios espacios con los niños, es decir, utilizan diversos escenarios del hogar y por fuera de éste para llevar a cabo procesos de socialización entre ambos y terceros, lo cual propiciaría el desarrollo social y del lenguaje del niño, siendo esto considerado como un estímulo acertado. Y por consiguiente dentro de esta correlación se ven involucrados diversos tipos de elementos como juguetes, que median dentro del juego recíproco, los cuales poniéndolos en interacción y diálogo con el medio logran posibilitar y enriquecer a los niños de experiencias



favorecedoras del desarrollo.

Como ya se mencionó, a partir de los nuevos discursos científicos con bases en teorías formuladas por estudiosos de la primera infancia, los grupos familiares han ido configurando nuevos conocimientos en relación a dichas teorías y en este sentido han emergido, poco a poco, nuevas formas de crianza dentro de las familias y, si bien, las cuidadoras no manejan dichos conocimientos sobre la infancia y el desarrollo infantil de una forma conceptual, su acercamiento a los medios de información de masas y a programas que en algún momento fueron partícipes, como por ejemplo, el programa de Crecimiento y Desarrollo, les permitió conocer y adoptar estos saberes para la mejora de sus prácticas. Así mismo, mediante las prácticas mencionadas anteriormente es posible vislumbrar, cómo a partir de un conocimiento científico universalizado en torno a prácticas que influyen de manera positiva en el desarrollo, genera que se desarmen algunos estereotipos, concepciones y creencias construidas a partir de la tradición práctica y oral cultural y que al tiempo se instauran otras asociadas al conocimiento demostrado sobre lo anterior.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.2 Alcances del acompañamiento pedagógico: Aprendizajes y experiencias

La cercanía y el encuentro con el otro posibilitan que, ni ese otro ni yo seamos los mismos después del encuentro. Hay nuevas historias para contar: palabras, aprendizajes, enseñanzas, lazos de afecto, sentires y más.

No todo encuentro con el otro tiene que ser positivo, al menos, esto depende de cómo lo



elabore cada subjetividad, pero ineludiblemente, ese encontrarse no deja a los sujetos iguales que como estaban antes de que sus cuerpos, sus mentes e intenciones se separaran.

En esta segunda parte del análisis, se pretende dar cuenta si la experiencia conlleva a cambios en las pautas y prácticas de crianza de las participantes; texto que se entreteje, además, con lo que significan “los encuentros” para estas cuidadoras.

Este fragmento extractado de la entrevista final realizada a una de las participantes, resume, en parte, lo que deja el acompañamiento pedagógico en las cuidadoras:

‘Creo que las prácticas que tenía antes de esta experiencia no eran malas. Creo que lo estaba haciendo bien, solo que ahora juego más con ellos, lo que hice fue mejorarlas’

(cuidadora 6, entrevista final, 2017)

Esta respuesta revela que hay reconocimiento y valoración de este grupo de mujeres por sus pautas y prácticas de crianza. Si se tiene en cuenta que criar un hijo/un niño es, en parte, elaboración de los aprendizajes e interacciones que se tejen con los progenitores y, a su vez, con los progenitores de los progenitores, es decir, es un asunto cultural, es un legado, es aquello que se instauro en tanto significativo y que su vez se encuentran impregnados, no solamente desde los valores culturales, sino de afectos, deseos y expectativas que cada una de estas cuidadoras tienen en relación a los modos de crianza.

Si bien, hay un reconocimiento de las participantes de que las prácticas que han llevado a cabo con los niños son favorecedoras del desarrollo de éstos, también hay apertura de que hay saberes que no poseen, que pueden incorporar a los suyos... que son saberes que, según sus



propias palabras, “*mejoran sus prácticas*”.

Despuntan, entre los saberes que quieren incorporar a sus prácticas los siguientes: *‘dedicarles tiempo’; ‘prestarle atención a lo que les interesa [a los niños]’; ‘jugar más con ellos’; ‘hablarles más’; ‘leerles’, ‘tener una buena relación con [los niños]’ / ‘tratarlos bien’;* refiriéndose, en este último aspecto, a emplear menos el castigo físico para corregir conductas que consideran inadecuadas en ellos.

Algunas de las expresiones de las cuidadoras frente a los cambios son:

Juego más con él, con pintura, plastilina, cajas (...) buscos cuentos en internet y se los cuento. Lo mimo más y trato de no pegarle. Ya sé que hacer cuando se pone bravo y empieza a llorar (cuidadora 8)

Ahora juego más con ellos, no sólo con Joan, sino que, con Juan José, les hablo, coloreo con ellos, los dejo que cojan y jueguen con las cosas, no les prestabamucha atención y ahora paso tiempo con ellos (cuidadora 3)

Le dedico más tiempo, le canto, lo acaricio, le hago masajes, le hablo, ya no le doy de todo para comer, juego con él, lo de la alimentación antes le daba de todo, empanadas y esas cosas, ahora sé que es malo darle de todo, comida de sal y eso, porque se puede enfermar (cuidadora 1)

Las expresiones de estas mujeres llevan a que se evocuen las palabras de Vanistendael y Lecomte (2002), “dar tiempo al otro es reconocer que existe, es darle importancia, y finalmente



darle un poco de nuestra propia vida” (p.32). Dedicar tiempo a aquellas personas cercanas, primordialmente a los niños quienes demandan más atención personal, implica un reconocimiento de ese otro como alguien valioso, alguien a quien se quiere expresar de una u otra manera que cuenta con una persona y con su amor incondicional. No es un asunto de estar únicamente en presencia física, va más allá de eso, dedicar tiempo de calidad a los niños es tener el cuerpo, mente y alma en función de y para ellos; no es algo esporádico, todo lo contrario, prevalece en la medida en que se comprende que la niñez es una etapa acabada, que se vive, finaliza y luego se pasa a otra y que el tiempo que no se pasa con los niños y, en general, con las personas con las cuales se tiene un lazo afectivo, no se recupera, de allí la necesidad de propiciar estos encuentros en donde haya apertura, disfrute de la compañía mutua, de cariño, aprendizaje y desarrollo.

Ahora bien, haciendo referencia a los conocimientos y sentires que esta experienciales suscitó las cuidadoras manifiestan las siguientes expresiones:

‘La estimulación la puedo hacer yo desde mi casa... con las cosas que tenemos acá’

(cuidadora 6)

Si bien los padres saben que tienen un papel protagónico en la crianza de sus hijos, hay prácticas que confieren al experto, por ejemplo, comúnmente evidenciamos que cuando de desarrollo y estimulación infantil se trata, las familias inmediatamente lo asocian al ámbito médico y no ven posible inicialmente la idea de concebir éstos a partir o en otros contextos, pues siempre se ha tenido la imagen arraigada de que para hacerlo es necesario ser un profesional y además contar con todas aquellas “herramientas” necesarias. El acompañamiento pedagógico con



este grupo de mujeres posibilitó que ampliaran la mirada y concepción frente a esto, hacerlas conscientes de que es desde el seno familiar y su contexto el escenario por excelencia para promover el desarrollo infantil y que para lograrlo no es necesario ser un profesional en el tema, sólo hay que apuntar en el fortalecimiento y enriquecimiento del entorno físico y social del niño de modo tal que se le otorgue experiencias que mediadas por el vínculo, la relación, el cuidado, el juego, la comunicación y el buen trato sean estimulantes y a su vez garantes de un desarrollo infantil. Así como lo asevera el ICBF, (2014):

Las familias no tienen que hacer labores semejantes a las que hace una institución educativa, sino que tiene que fortalecer y enriquecer el ambiente en que viven y hacer que las prácticas de crianza y cuidado tengan una mayor intencionalidad parabuscar el desarrollo de sus niños y niñas. Y todo esto puede hacerse en la vida cotidiana y a través de relaciones protectoras y de afecto. (p. 41)

A fin de que las cuidadoras conciban esto como algo factible y necesario, es fundamental que en el acompañamiento pedagógico no sólo se les hable desde un discursoteórico, sino que a su vez se complemente con el componente práctico, es decir, se torna necesario mostrarle y brindarles a las cuidadoras las herramientas a las que desde su entorno en particular pueden acudir para el enriquecimiento de sus prácticas. Por ello en la entrevista final las cuidadoras revelan a través de las siguientes frases que los encuentros posibilitaron que aprendieran nuevos juegos y actividades para desarrollar con sus hijos y al tiempo de divertirse está generando estímulos acertados.



'Tengo más ideas sobre juegos que me ayudan a enseñarle cosas y acercarme' (cuidadora 5)

'[Tengo conocimiento de juegos, de actividades y de palabras de las que no conocía'
(cuidadora 6)

Por otro lado, la siguiente expresión permite advertir que han empezado un tejido sobre nuevas comprensiones y desmitificación de ciertos estereotipos instaurados en torno a los juguetes y su influencia en el desarrollo:

'No necesito comprar juguetes caros para que [los niños] aprendan' (cuidadora 2)

A lo largo de los últimos tiempos el discurso mercantilista se ha encargado por todos los medios posibles de hacerle pensar a los progenitores y a otros adultos significativos la necesidad de proveer a los niños juguetes costosos, bajo el argumento de que estos se convierten en movilizadores fundamentales del desarrollo dándole atributos relacionados principalmente con los procesos de aprendizajes. Desde esta óptica y según lo expresado por la cuidadora, mediante el trabajo realizado fue posible desmontar esas ideas estereotipadas relacionadas con el consumismo y poner en evidencia que se trata de utilizar, adecuar y adaptar lo que nuestro entorno nos provee a favor de la infancia.

Según lo manifestado por las participantes en la entrevista final, el acompañamiento pedagógico llevado a cabo con estas no solo propició una construcción mutua de aprendizajes, sino que, además, estas resaltan la manera como fue abordada cada una de las sesiones. A continuación, de manera general, se recogen asuntos a este respecto.



4.2.1 Un encuentro posibilitador de diálogos y saberes

Para lograr generar transformaciones en nuestra sociedad en general, se vuelve absolutamente necesario empezar por comprendernos en diversidad y ese comprendernos en diversidad implica entender que cada persona es única, cada quien tiene su propio saber, sus propias experiencias, su propia forma de ser y estar en el mundo y es en la óptica de ese respeto por cada una de las personas que integran ese universo desde donde debemos partir, logrando así poner a conversar discursos y saberes que unidos se complementan, se relacionan y logran acciones inimaginables.

El respetar a ese otro como ser humano, igual a mí, pero diferentes en muchos aspectos hizo que se generara en los encuentros con cada una de las cuidadoras un clima psicológico de confianza posibilitando así la apertura y el diálogo entre saberes y generando experiencias recíprocas de aprendizaje. El trabajo con las cuidadoras, más que superponer un discurso académico, se centró en conocer sus saberes y hacer para trabajar a partir de ellos en la construcción de otros en pro de los procesos de crianza guiados por un saber universal.

Lo anterior se pone en evidencia a partir de las siguientes expresiones de las cuidadoras:

'Podía hablar en confianza contigo'

'Me enseñabas cosas que no sabía y que son importantes'

'Charlábamos y también hacíamos actividades de lo que hablamos'

'Las preguntas que hice siempre me las respondiste de manera que entendía todo'



4.2.2 El encuentro con el niño... un espacio para la diversión

Se aprecia el acompañamiento no sólo como una posibilidad desde la cual pueden enriquecer sus pautas y prácticas de crianza, sino que también lo toman como espacio donde se generan momentos que involucran la diversión, el esparcimiento, ese salir de la rutina, para dedicar tiempo de calidad a asuntos que tiene que ver con la crianza, y especialmente enhebrar, a partir de las estrategias propuestas en el acompañamiento, relaciones sólidas tejidas a partir de experiencias estimulantes.

4.2.3. Sugerencias para mejorar el acompañamiento pedagógico

La expresión que brotó de cada una de las cuidadoras cuando se les preguntó por qué sugerirían para mejorar el acompañamiento pedagógico fue un: “**más encuentros**”.

Cuando se realiza un trabajo pensando en intereses colectivos y no individuales, se logra, no solamente alcanzar el objetivo propuesto, sino que también se moviliza de algún modo u otro a toda la sociedad dando pie a nuevos espacios, nuevas relaciones, nuevos aprendizajes y transformaciones.

La afirmación realizada por la población participante devela, de un lado, una valoración de las cuidadoras con relación al trabajo conceptual y práctico realizado y, de otro, deja entrever el interés de formación o acompañamiento en cuanto a los temas que atañen a la infancia y a la familia.



'Acá no hay nada parecido a eso que ustedes hacen' (cuidadora 6)

La crianza no es un asunto estático ni en solitario. Como bien se plantea en líneas previas, para criar a un niño se conjugan aprendizajes que hacen parte de la historia de cada sujeto, en tanto inscritos en una cultura mediada tanto por costumbres y creencias ancestrales como por modos actuales de ser y estar en el mundo.

La anterior frase suscitada por la cuidadora deja ver el acompañamiento realizado como algo novedoso, pertinente y necesario, pues si bien en la región se llevan a cabo programas relacionados a la atención de la primera infancia, no se diseñan y ejecutan procesos centrados en un acompañamiento a las familias de tipo pedagógico e individualizado que tenga en cuenta y sea coherente con las necesidades formativas del cuidador primario para de este modo se generen entornos sociales y físicos más adaptados que influyan de manera adecuada en el niño.

4.2.4 Reflexiones del pedagogo infantil con relación al trabajo de investigación

El haber planeado, diseñado, implementado y ejecutado esta investigación enmarcada y caracterizada por el trabajo de campo, especialmente el trabajo con familias en condición de vulnerabilidad en aspectos como los económicos, sociales y en condiciones tan complejas, ha permeado de manera directa nuestro pensar, ser y quehacer en relación a nuestra formación y profesionalización como futuros pedagogos, tanto así que es posible describir la manera cómo todo este proceso resignificó nuestro pensamiento y condujo a su vez a fundar nuevas reflexiones que surgieron a lo largo del trabajo y que deben ser tenidas en cuenta, no solamente cuando



estemos trabajando de manera directa con las familias, sino también, desde cualquier ámbito desde el cual se deba velar por la primera infancia.

Inicialmente, como pedagogos en formación y futuros actores involucrados directamente con todo aquello que con infancia se trate, consideramos que es nuestro deber ético y profesional velar por el bienestar de los niños y niñas, desde que son concebidos hasta que superen dicha etapa. Poner todo nuestro esfuerzo en función de buscar propiciar las mejores escenas para que logren un óptimo desarrollo y, tenemos muy claro que la ruta para lograr esto comienza desde el ámbito familiar, poniendo foco en aquellas familias que viven en contextos y situaciones complejas, por ello precisamente se planteó en esta investigación un trabajo que implicó sumergirse en los hogares de esas familias, pues, es allí el principal lugar donde el niño cimienta las bases que lo ayudarán a construirse los años siguientes y que sin duda influirá en todo su ser y, si bien, nuestra presencia en esos lugares no se traducen en logros tangibles inmediatos, si es posible dar un aporte desde nuestro saber para hacer esos entornos un poco más adecuados y provechosos para ellos.

Por otro lado, al momento de dar inicio al trabajo de campo surgió un asunto que se puso en consideración y que suscitó una reflexión que tuvo que ver con la manera en cómo poner en escena, como llevar a la realidad todo ese conocimiento que la academia, desde la comodidad de su entorno nos brinda, y cómo hacer que éste, a través de nuestro accionar converse con otras realidades bastante complejas, es decir ¿cómo lograr esa relación recíproca entre lo que científicamente se debe hacer y lo que se hace con lo poco que se tiene para que de allí se cultive algo? Si bien la academia desde su discurso riguroso y algunas veces utópico nos orienta en un



saber y hacer considerado el adecuado, es al momento de sumergirse en esas realidades cuando es posible darse cuenta de que lograr esto no es para nada una tarea fácil, pues muchas veces el entorno mismo se convierte en un gran obstáculo para el logro de los objetivos propuestos, por ello, se consideró necesario no anteponer el saber académico sino partir de esas mismas realidades, de los saberes y prácticas que en estas confluyen y trabajar a partir de allí y con ellas para comprenderlas y enriquecerlas bajo ciertos criterios académicos. Pero el comprender esas realidades implica algo más que solo estar en presencia allí, pues requiere de otros aspectos como el adaptarse a su ambiente, a las disposiciones y disponibilidades de las personas, requiere ser flexible para aceptar los tiempos y espacios de cada quien, es necesario generar relaciones que permitan establecer diálogos sinceros y recíprocos, aceptar su contexto y ser humilde, despojarnos de nuestros prejuicios, de nuestras concepciones, de nuestro arraigado ser y estar abiertos a encontrarnos con todo tipo de situaciones que aunque puedan ser incomprensibles al principio por nuestra parte, son el devenir diario de ellos y en última instancia demanda la realización de reflexiones de manera constante, para así darle significado a esas realidades, comprenderlas y a partir de allí pensar cómo desde nuestro saber se podría aportar a mejorar esos procesos de crianza, no dejándolo sólo en el ámbito de la “charla educativa” sino hacer del encuentro algo proactivo donde sea necesario llevarla teoría a la práctica.

La experiencia obtenida realizando el trabajo de campo posibilitó dar cuenta que al trabajar con familias al momento de querer dar a conocer ciertos fundamentos, procesos, teorías científicas a las personas, requiere que todo ese discurso técnico sea convertido en un lenguaje sencillo, lo que implica poner en función nuestra profesión como pedagogos y es buscar la manera cómo a través de los recursos y la didáctica se logre la comprensión de lo que se quiere



transmitir, por ello al realizar este ejercicio de con las familias fue crucial que se utilizaran los recursos y ejemplos embebidos por lo conocido, por lo cultural, para lograr entregar de otra manera el saber académico de las cuidadoras. Para dar ejemplo de ello se puede traer a colación una experiencia de una de las investigadoras, la cual redactó en uno de sus diarios lo siguiente:

Cuando decidí referirme al proceso de sinapsis pensaba cómo sería la mejor manera de explicárselo, de repente llegó a mi mente la imagen de una atarraya y entonces decidí valerme de esta para lograr explicar el fenómeno. Le dije que la sinapsis neuronal consistía en un proceso donde las neuronas se van tejiendo y formando una red, al igual que cuando un tejedor va trenzando el nailon para crear un gran chinchorro para lograr atrapar peces, en el cerebro se van tejiendo redes neuronales (especialmente en los 3 primeros años de vida), y que la manera en cómo éstas se tejen o el tamaño de esa red depende de las experiencias estimulantes que el bebé pueda experimentar durante los primeros tres años de vida. (Diario de campo 1, investigadora 3)

De este modo, queda puesto en manifiesto la importancia de partir y utilizar lo propio, lo conocido para generar comprensiones respecto a lo que no lo es.

El trabajo de campo nos posibilita comprender que es de vital importancia que los profesionales en pedagogía infantil se den a conocer como lo que son y para lo que se han formado, siendo hacedores y llevando a cabo propuestas a accionar en pro de la infancia, pues si estos que son los que tiene el conocimiento en sus manos acerca de cómo promover el desarrollo no lo extienden, no hacen llegar este conocimiento a cada una de las cuidadoras y a la familia, es



muy poco probable que se generen entornos favorecedores del desarrollo teniendo en cuenta que, si bien nuestro escenario por excelencia es el escolar, la primera institución a la que llega el niño y la cual influye más en este es la familia, es entonces en esta desde donde se debe partir, es esta institución a la que hay que trabajarle en cuanto a programas y proyectos con el fin último de poder brindarle a los niños un desarrollo integral.

Uno de los postulados principales de esta experiencia investigativa era el respeto a la diversidad de pautas y prácticas de crianza de las cuidadoras primarias. Pero cabía entre las posibilidades abogar por este respeto, pero que se quedara en un mero acto discursivo que no permeara la práctica. En este sentido, se requirió un trabajo inicial de mucha sensibilización de las maestras-investigadoras antes de emprender el trabajo de campo, y durante éste una actitud permanente de autoobservación y autocrítica que posibilitaran el no distanciamiento, el tratar de no olvidar esta premisa principal.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión sobre el trabajo realizado con las cuidadoras primarias, consideramos que se lograron generar espacios de participación, se alcanzó a compartir con las cuidadoras diversos conocimientos así mismo se pudo aprender de ellas y de sus experiencias, también se recibieron sinceros agradecimientos y buenos comentarios, lo que evaluó de alguna manera el hacer, impulsándonos a seguir considerando este tipo de espacios como campo de acción. La experiencia obtenida en el trabajo con familias nutre en gran medida la formación

profesional; sin embargo, cabe mencionar, que no fue un ejercicio fácil puesto que por un lado, las realidades complejas que se logran vivenciar, tocan sensibilidades haciendo del trabajo algo complejo y por otro, somos conscientes de que si bien, se hizo un aporte a partir de nuestros conocimientos creemos que no es suficiente, pues se hace necesario realizar un trabajo más profundo para lograr romper esquemas, transformar hábitos, percepciones, generar toma de conciencia y lograr cometidos importantes que beneficien el desarrollo integral de los niños.

Por otro lado, se destaca el papel que estas cuidadoras ejercen en la crianza de los niños y hacer un reconocimiento de las prácticas valiosas que poseen, así mismo resaltar la disposición y disponibilidad que tienen al momento de llevar a cabo procesos de interacción con sus hijos y el medio. Estas son conscientes del compromiso que les concierne en torno a la crianza de sus hijos, esto se ve reflejado en la siguiente frase expresada por una de ellas “nosotros como responsables de ellos le ayudemos en su crecimiento”, y por ello dan como bienvenidos y reciben de la mejor manera todos los aportes que se les brinde para enriquecer sus prácticas.

Lo que le da sentido a este tipo de trabajos es, precisamente sumergirse en el seno familiar, tratar de comprender las pautas y prácticas que desde allí se ejecutan, averiguar el porqué de éstas y al mismo tiempo reconocer las que son de una u otra forma valiosa, hacer conscientes a las familias de su importancia en relación al desarrollo de los niños, en otras palabras poner a conversar un saber hacer arraigado a lo cultural y lo moderno con un discurso académico, pedagógico y científicista, para finalmente ponerlos a disposición de la primera infancia.

Se establecen algunas conclusiones, las cuales permiten resumir los aportes más



importantes de esta investigación:

Cada uno de los encuentros son de gran interés, puesto que permiten una apertura por parte de las cuidadoras, dando cuenta de sus conocimientos y experiencias relacionadas a la crianza propiciando así una identificación, comprensión y caracterización de sus pautas y prácticas. De esta manera se comprende que la observación participante permite el intercambio de saberes, puesto que implica una participación de todos los actores implicados, posibilitando que las sesiones de acompañamiento favorezcan la interacción cuidador-niño, a través del reencuentro con el juego, los juguetes, la música y el contacto físico, entre otros.

El trabajo en su proceso deja ver alcances en las cuidadoras involucradas, dando cuenta de la implementación de estrategias pedagógicas, tales como actividades sencillas creadas con recursos propios del hogar, desde las cuales proveen estimulación apuntando al desarrollo del niño, y en este sentido generan una transformación en las formas de ser y estar de estas familias en cuanto a las pautas y prácticas de crianza.

Observar las condiciones que caracterizan los contextos de desarrollo de los niños, permite lo que permite trabajar y sensibilizar a las cuidadoras y resaltarlos que no se hace necesario tener recursos costosos para estimularlos y contribuir a su desarrollo, pues usando diversos métodos caseros logramos activar esas capacidades.

Es indispensable darnos cuenta de la importancia de la estimulación infantil en las pautas de crianza, pues poco a poco el cuidador mostró de distintas maneras los beneficios que trae la estimulación durante los primeros (2) dos años de vida del niño, permitiendo crear lazos entre



ellos desde la cotidianidad y con elementos que están en casa, por medio de la aplicación de actividades, la implementación de juegos y otras estrategias que nos permitieron favorecer el desarrollo de los mismos, como también fortalecer los lazos afectivos en la familia.

Logramos entender a partir del conocimiento empírico en compañía con las familias la importancia de la estimulación temprana, y detenernos en lo que es calidad estimular, donde se hizo hincapié no solo en proporcionarle al niño los juguetes o el espacio para el juego, si no en estar presentes en espacio con ellos y en otros momentos de su rutina durante el día, como el baño y la alimentación, dejando ver la importancia del cuidador, ya así poder dar respuesta sobre el ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? lo hace durante toda su etapa de crecimiento.

El acompañamiento pedagógico aplicado en el proceso de investigación de este proyecto demostró ser efectivo para la promoción de relaciones afectivas cuidador-niño, además de nutrir los aprendizajes por parte del cuidador en lo referente a la manera de estimular, en cuanto al cómo, por qué y para qué de esta.

Al momento de socializar las estrategias a trabajar se observó de manera inmediata la aceptación en la mayoría de los cuidadores-niños, puesto que, durante el desarrollo del componente conceptual, exponían sus dudas e inquietudes y durante la práctica sostenían una interacción con el niño, destacando que estaban interesados en aprender acerca de estas herramientas.

El acompañamiento pedagógico en calidad estimular, genera un alto grado de aceptación por parte de la población estudiada, pues mediante estas actividades se logró observar que los



cuidadores fortalecieron sus conocimientos, estrategias, pautas y prácticas de crianza, para así ser guías en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Solicitud por parte de los cuidadores destacada en la entrevista final, sobre la ejecución de programas encaminados al acompañamiento pedagógico en calidad estimular, además de aumentar las visitas domiciliarias, en donde el cuidador tenga el espacio necesario para aprender nuevos conocimientos.

Las pautas de crianza implementadas por las cuidadoras hablan de diversidad cultural presente en nuestro territorio.

Se corrobora la importancia desde la educación inicial incluir en nuestro propósito el trabajo con los padres de familia desde sus pautas de crianza teniendo en cuenta los contextos de los niños para llevar a cabo procesos a partir de estos.

Se logra generar espacios con los cuidadores de revisión y reflexión sobre ciertas pautas de crianza que pueden influir de manera no muy positiva a la calidad del vínculo y del desarrollo de los niños.

Siendo el componente familiar tan complejo y diverso, y conociendo las realidades de cada familia, no siempre se puede trabajar a partir del ideal de que la madre sea la única acompañante del proceso del niño, sino que se encuentran otros tipos de figuras de apoyo y apoyo significativo para el niño, que suplen el lugar de estas (crianza delegada).

Se reconoce el valor de los aprendizajes significativos utilizando los diversos elementos



culturales propios de sus orígenes (música, canciones. Entre otros).

Se permite descubrir que no solo desde elementos de la cultura sino de la formación temprana de los niños y la familia se debe trabajar en muchos elementos enmarcados en la perspectiva de género.

Se enriquecen los conceptos de calidad estimular desde el juego, pues se corrobora que desde el juego se puede aprender, pues este implica corporeidad y cuerpo del niño como elemento fundamental para aprender, para expresarse y favorecer el desarrollo.

Se logra desmontar las connotaciones de la estimulación infantil desde una mirada del ámbito clínico y médico, redimensionando este concepto y entendiendo que esta tiene muchos elementos pedagógicos los cuales pueden ser aprovechados desde la cotidianidad.

Se apropiaron otros espacios para ampliar el mundo y los aprendizajes de los niños. Aprendizajes significativos desde los elementos que lo rodean.

Se destacó la importancia del diálogo de saberes, donde el pedagogo no solo expone sus conocimientos, sino que también aprende de lo que los cuidadores tienen para enseñar que resultan ser aprendizajes muy valiosos.

Se destaca la pertinencia de la realización de un acompañamiento personalizado que permite atender los requerimientos de cada familia.

El trabajo realizado, Dadas las condiciones de cada familia implicó ser flexible con los tiempos y las actividades en tanto que fue necesario una aceptación y acomodación según los



tiempos de los participantes implicados en la investigación.

Se propicia espacios de la cotidianidad y las actividades rutinarias que mediante un sentido y resignificado de las mismas se logra enriquecerlas y favorecer así experiencias de aprendizajes.

Se generó un aprendizaje colaborativo donde se le reconoce el saber valioso de las cuidadoras, permitiendo así una apertura por parte de estas y generando confianza, haciendo que los encuentros resultaran amenos y provechosos.

Se logró demostrar que es posible hacer pedagogía en las etapas iniciales, utilizando metodologías flexibles, acordes a las etapas de desarrollo y partiendo de su contexto y la práctica.

6.

RECOMENDACIONES

Después de tener la oportunidad de compartir esta experiencia de investigación con diversas familias del municipio de Caucaasia, realizamos una serie de recomendaciones para potenciar lo que a lo largo de este proceso se ha empezamos a tejer.

A las familias y/o cuidadores primarios con los cuales se llevó a cabo la investigación

A las familias les sugerimos incluir a todos los miembros del núcleo familiar en cada una



de las actividades realizadas, no solo durante la experiencia investigativa, también en las que ahora generen en su diario vivir, esto permitirá crear lazos afectivos con todos los integrantes de la familia, y el desarrollo del niño se fortalecerá mucho más, puesto que cada integrante cumple un rol importante en su acompañamiento y su desarrollo.

Es necesario darle prioridad a la motivación y autonomía del niño al hacer las cosas por sí mismo y según su interés, es decir partir de lo anterior como generación de posibilidades que permitan promover su desarrollo.

Explorar las posibilidades que los medios tecnológicos le ofrecen para entender el desarrollo del niño y a sí mismo para potenciarlo, esto es dejarse llevar por la curiosidad e indagar en esos medios a lo que se tienen acceso en la actualidad (Blogs, revistas, videos...).

Permitir que el niño desarrolle sus capacidades, sin tener temor a que descubran el medio que lo rodea y las nuevas formas que el mundo le ofrece, para esto les recomendamos la aplicación de juegos didácticos y libre exploración de lo que rodea al niño, sin dejar de lado la atención y el cuidado al momento de explorar.

A la licenciatura en pedagogía Infantil y/o profesionales de esta área.

En cuanto a la formación del pedagogo infantil para hacer un trabajo efectivo en estas etapas iniciales se hace necesario fortalecer competencias en el conocimiento del desarrollo infantil en este caso en los 2 primeros años de vida, estimulación desde principios, currículos y



estrategias pedagógicas.

Al llevar a cabo este tipo de estrategia se hace indispensable conocer bien el contexto y los recursos que este dispone para trabajar, partiendo de ello para lograr hacer una labor desde y para la realidad.

Se resalta la importancia de llevar a cabo más investigaciones como estas que se adentren a realizar un trabajo de campo a propósito de esta área.

A los programas de Crecimiento y desarrollo.

Dentro de los antecedentes locales se identifica este programa, sin embargo, este sondeo y posterior indagación con las cuidadoras da cuenta que los componentes de desarrollo infantil que trabajan en él se focalizan, en gran parte, donde se busca evaluar el desarrollo desde ejercicios antropométricos durante una corta sesión de 30 minutos, este es, a través del tallaje y la toma del peso.

Se refleja la importancia de complementar los programas como el de crecimiento y desarrollo incluyendo en su equipo a un profesional que tenga conocimientos acerca del desarrollo infantil y la didáctica para promover este, como un pedagogo, que posibilite generar experiencias estimulantes a los niños y a la vez fortalezca los conocimientos sobre esto con los cuidadores primarios permitiendo que estos desde su hogar ejerzan prácticas y pautas que beneficien el desarrollo de los niños.



A los gobernantes del Municipio de Caucasia y a la comunidad académica engeneral.

Proponemos crear a partir de este primer ejercicio realizado, propuestas pedagógicas, programas de enseñanza o acompañamiento pedagógico a familias con los niños más pequeños, las cuales se adapten a toda esta riqueza de prácticas identificadas.

Desde las políticas públicas nacionales que también ejercen incidencia sobre el niño, existe predominio en el evaluar el desarrollo de los niños desde lo cuantitativo, también desde programas municipales como “Crecimiento y desarrollo” del municipio, donde las cuidadoras no alcanzan a ver un componente educativo que le permita a sus beneficiarios comprender el desarrollo infantil y temas relacionados como la crianza, como lo manifiestan dos cuidadoras durante algunas de las sesiones de acompañamiento pedagógico,

Estos temas los deberían enseñar en crecimiento y desarrollo. Yo hace un par de años, cuando estaba en Medellín, asistía a un programa donde enseñaban estimulación desde el embarazo y a los niños nacidos y en las actividades hablaban del desarrollo sensorio motriz también, muy bueno esta clase de proyectos, porque uno aprende muchas cosas y los niños también adelantan bastante (cuidadora 10, sesión 3, 03 abril 2017)

Deberían enseñar estos temas de estimulación infantil en crecimiento y desarrollo del hospital, porque de verdad que allá solo los pesan y los miden, los médicos nunca le explican a uno nada, y lo que tú me estás enseñando de estimulación sirve para el desarrollo del niño (Diario de campo, 12 marzo 2017)

Con los anteriores manifiestos por parte de las cuidadoras involucradas en el proceso, se



hace evidente lo antes mencionado, en el sentido de que las entidades responsables de velar por la institucionalidad de la familia, apoyen a las cuidadoras primarias a través de programas que las capaciten en lo referente a la interacción con sus hijos a través del juego, de esta manera, se contribuye a la generación de vínculos entre madres e hijos que en gran medida moldean el carácter del niño y su personalidad futura

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y Prácticas de Crianza en la Familia Colombiana. En

Aguirre-Dávila, E. y Yáñez, J. Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea.

Universidad Nacional de Colombia.

http://www.academia.edu/3452968/Socializaci%C3%B3n_y_Pr%C3%A1cticas_de_Crianza

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá.

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf

Arcila, L., Vargas, J. y Arias, G. (2009). Perfil de la subregión del Bajo Cauca.

<http://documents.mx/documents/perfilsubregionalbajo-cauca.html>

Blanco, R. y Delpiano, E. (2005). *La educación de calidad para todos empieza en la Primera infancia*. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 11-33.



http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf

Bocanegra, E. (2007). *Las prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de Bogotá.*

(2013) *secretaría de educación distrital. Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el distrito.*

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Linea Lineam_Pedagogico.pdf

Buitrago, L. (2016). *El juego bélico en la primera infancia: Una aproximación desde las narrativas de maestras en cinco jardines infantiles de las localidades Antonio Nariño y Puente Aranda.*

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4046/1/TESIS%20JUEGO%20B%20C3%20%20EN%20LA%20PRIMERA%20INFANCIA.pdf>

Calderón, L., Marín, S., & Vargas, N. (2014). *La lúdica como estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de edad preescolar de la institución educativa Nusefa de Ibagué* (Tesis maestría). Universidad del Tolima. Ibagué.

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1409/1/RIUT-JCDA-spa-2015->

[La%20l%20dica%20como%20estrategia%20para%20favorecer%20el%20proceso%20de%20aprendizaje%20en%20ni%C3%B1os%20de%20edad%20preescolar%20de%20la%20I.E.%20Nusefa%20de%20Ibagu%C3%A9.pdf](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1409/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20l%20dica%20como%20estrategia%20para%20favorecer%20el%20proceso%20de%20aprendizaje%20en%20ni%C3%B1os%20de%20edad%20preescolar%20de%20la%20I.E.%20Nusefa%20de%20Ibagu%C3%A9.pdf)

Camels, D. (2010). “El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza”. Primer Seminario Internacional: la Infancia, el Juego y los Juguetes (2010) Flacso Argentina. <http://www.>



Coll, M. (2011). *Plasticidad cerebral y experiencia: fundamentos neurobiológicos de la educación*. <http://www.cite2011.com/Ponencias/MColl.pdf>

Colombia por la primera infancia. (2006). *Colombia por la primera infancia*. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años.

https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_politica2006.pdf

Colombia. (2007) *Departamento de Planeación Nacional. Consejo Nacional De Política Económica Y Social. República de Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”*. Documento CONPES Social 109.

http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Colombia. (2014) *El juego en la educación inicial*. Documento no. 22 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>

Colombia. (2014) *Sentido de la educación inicial*. Documento no. 20 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf

Colombia. (2016) *Lineamiento técnico, administrativo y operativo, modalidad hogares*



comunitarios de bienestar en todas sus formas (FAMI, familiares, grupales, múltiples, múltiples empresariales y jardines sociales) para la atención a niños y niñas hasta los cinco (5) años de edad.

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/macroprocesos/misionales/primerainfancia/2/061A0123DF2A2747E0530100007FF162.pdf>

Colombia: los discursos que las anuncian y las hacen visibles. Universidad de Manizales.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(5), 1-21.

<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/293/162>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Objetivos de Desarrollo del Milenio.*

http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2007/UNSD_MDG_Report_2007s.pdf

CONPES 109. (2007). Política pública nacional de primera infancia. Colombia por la primera infancia. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* Editorial McGraw-Hill.

http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/corbetta_piergiorgio_metodologia_y_tecnicas_de_investigacion_social_2_corbetta_metodologia_y_tecnicas_2_da_par_te_cap_3.pdf



Cordero, C. P. (2010). *La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil.*

http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_9_archivos/c_p_cordero.pdf

Delgado, W., & Aguirre, A (2016). *Pautas de crianza y comportamientos violentos* (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia.

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2357/1/D0252_wendy_delgado_elaineizaguirre.pdf

Dirección General de la Mujer. (2009). *Juegos y juguetes para la Igualdad Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres.* Cantabria: Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria.

http://www.educarengualdad.org/media/pdf/uploaded/material/172_juegos-madres-padres-pdf.pdf

Duarte, J., Gallego, T., Parra, P. y García, G. (2011) *Estado del arte de las investigaciones y programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia realizados en los municipios de Medellín, Bello, Envigado, Sabaneta e Itagiú del Valle de Aburra, entre 1994 y 2005.* Universidad de Manizales.

Fujimoto, Gaby. (2009). El futuro de la educación inicial iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa? En J. Palacios & E. Castañeda (Coor.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro.* Organización de Estados Iberoamericanos / Fundación Santillana.



Galeano, M.E. (s.f.). Conferencia Introducción a la metodología cualitativa. Diploma en investigación cualitativa. Escuela para la excelencia educativa – Universidad Cooperativa de Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRED>

García Sánchez, F. A., Pérez López, J., Serrano, T., Funes, E., & Hernández Lax, P. Cols. (2002). *Criterios de calidad estimular para la población infantil de 0 a 3 años*. Revista de Atención Temprana, 5(1), 4-20. https://webs.um.es/fags/docs/2002rat_calidad_est.pdf

García, M, T. (2014) *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil*. <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16696/16696.pdf>

González Cuevas, A. (2010). *Pobreza y vulnerabilidad social: análisis de metodología de medición*. http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-gonzalez_a/pdfAmont/cs-gonzalez_a.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta edición). México D.F: McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.ADE C.V.

INER (2003). *Bajo Cauca. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*.

Universidad de Antioquia.

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/Elementos>

[Diseno/Regionalizacion/er-caucap.pdf](http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/Elementos/Diseno/Regionalizacion/er-caucap.pdf)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). Guía N° 6. *Formación y Acompañamiento a Familias*. Modalidad Familiar de Educación Inicial en el marco de una atención integral



para la primera infancia.

http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/g6_mo2_mpm1_gu%C3%ADa_para_la_formaci%C3%B3n_y_acompa%C3%B1amiento_a_familias_modalidad_familiar_v2.pdf

Kawulich, B. B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*, Vol. (6). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999>

Ley N° 1804. Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia, 2 de agosto de 2016. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_1804_de_2016_-_de_cero_a_siempre-_colom.pdf

Martínez González C. (2008) *Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción*. En: AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría. Madrid: Exlibris Ediciones; 2008. p. 299-301. https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf

Martínez, F. (1999). *La estimulación temprana: Enfoques, problemáticas y proyecciones*. <http://www.oei.org.co/celep/celep3.htm>

Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial, el juego en la educación inicial*.



<http://www.decreoasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>

Moreno, A. (2009). *La estimulación temprana*. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/AMALIA_MORENO_1.pdf

Morillo JB; Montero, L (2010) *Lactancia materna y relación materno filial en madres adolescentes*. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1695-61412010000200019&script=sci_arttext&tlng=en

Muñoz, A. (2005). *La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*. https://2fa3f24e-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/maestriaeducacionupnnavojoa/home/FAMILIAYDESARROLLOINFANTIL.pdf?attachauth=ANoY7coWY1h2j08EVhFAV9bmuSfqcn1TjzzSfUXuroa2iuQngfXFR4IUykD0IzUxLYitkyKZw3t0hsrJFcVoG6Trt4EZ5D7Pd49_cSeV52gDjfmTCZjxlxNHSmz1c0L14MF_PUEJxRFwnXzT2C_zU7R1q-d67tpmXKX52PThEMTowxN3aa4cAYbLNmdrky-Vjs-iO6bOz5iA4mczU8Hh-gt7oG110187EzP7SkXXUWLUYqtFtq3lk_pll6EGrFqR5t_MoNtLqIFiN5nyEnRtR1NuZlZDc9mKbg%3D%3D&attredirects=0

Ocampo, F. J., Palacio Álvarez, J. A., & Gómez Flórez, S. F. (2016). Cartilla para la promoción de la resiliencia familiar. Unidad de Educación para la Primera Infancia Ministerio de Educación Nacional (MEN).

OREALC / UNESCO (2010). Atención y educación de la primera infancia informe regional



América Latina y El Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf>

Palacios, J., & Castañeda, E. (2009). *Principios y retos de la educación inicial que queremos para la generación de los Bicentenarios*. En J. Palacios & E. Castañeda (Coor.). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. 114-122. Organización de Estados Iberoamericanos / Fundación Santillana

Peralta, M. (2007). *En la búsqueda de una pedagogía post-moderna para el trabajo educativo en los tres primeros años*. <http://docplayer.es/9502435-En-la-busqueda-de-una-pedagogia-post-moderna-para-el-trabajo-educativo-en-los-tres-primeros-anos-1.html>

Peralta, María Victoria. (2015). *El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad*. En J. Palacios & E. Castañeda (Coor.), La primera infancia (0-6 años) y su futuro. (p. 82-89). Organización de Estados Iberoamericanos / Fundación Santillana

Plan de desarrollo municipal Caucasia 2012-2015 “*Para volver al progreso*”.
<http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/caucasia.pdf>

Plan de desarrollo municipal Caucasia 2016-2020 “*Gestión para Avanzar*”.
<http://www.caucasia-antioquia.gov.co/apc-aa-files/31643134376439323034646137643561/proyecto-plan-de-desarrollo-municipal-2016-2019.pdf>

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. (Primera edición).



Barcelona: Eureka Media, SL. http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Rubio, M. Pinzón, L. y Gutiérrez, M. (2010) *Atención integral a la primera infancia en Colombia: Nota sectorial para su discusión con las nuevas autoridades y actores del sector*. BID. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35807166>

Sánchez, A. (2011) *La Educación temprana de 0 a 3 años*. Ediciones Palabra.

Sánchez, D. y Hegea. C. (2011) *Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales*. Su aplicación en el estudio de los adultos mayores. Vol. 17, núm. 69, 2011, 151-185 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
<http://www.gerontologia.org/portal/archivosUpload/Diego-Sanchez-Gonzalez-2011.pdf>

Stein, L. (2006) *Estimulación temprana, guía de actividades para niños de hasta dos años*. Editorial Lea. S.A. 15-22

Téllez, R. (s.f). Introducción a la estimulación temprana.
http://www.quimica.unam.mx/IMG/pdf/INTRODUCCION_A_LA_ESTIMULACION_TEMPRANA.pdf

Tenorio, M. C. y Sampson, A. (2000). *Cultura e infancia*.
<http://psicologiacultural.org/Pdfs/Tenorio/Capitulos/Cultura%20e%20infancia.pdf>

Ullúa, J. (2008) *Volver a jugar en el jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.



UNESCO. (2009). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001863/186328s.pdf>

UNICEF. (2009). Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-

2014. <http://www.unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>

Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en si mismos: construir la resiliencia*. Gedisa Editorial.

Varela Londoño, S. P., Chinchilla, T. C., & Murad Gutiérrez, V. (2015). *Prácticas de crianza en niños y niñas menores de 6 años en Colombia*. *Zona Próxima*, (22).

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6129>

Varela, S., Chinchilla, T., & Murad, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de 6 años en Colombia. *Zona Próxima*, (22).

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6129>

Villarreal Larrinaga, O., & Landeta Rodríguez, J. (2010). *El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización*. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16 (3), 31-52.

Zacañino, L., García, L., & Livia, B. (2008). El lugar del juego en las prácticas de crianza.

Conferencia llevada a cabo en el X congreso internacional “repensar la niñez en el siglo

XXI”, Mendoza. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Zacanino1.pdf>.