



Duazary / Vol. 16, No. 2 – número especial 2019 / 172-185  
DOI: <https://doi.org/10.21676/2389783X.3152>

# Resultados de un programa educativo para la formación de maestras de la primera infancia

## Results of an educational programmes for the formation of teachers of the early childhood

Elda Cerchiaro-Ceballos<sup>1</sup>, Heilen Vargas-Romero<sup>2</sup>, Rafael Barras-Rodríguez<sup>3</sup>

**Tipología:** artículo de investigación científica y tecnológica

**Para citar este artículo:** Cerchiaro-Ceballos E, Vargas-Romero H, Barras-Rodríguez R. Resultados de un programa educativo para la formación de maestras de la primera infancia. Duazary. 2019 mayo; 16 (2 número especial): 172-185. Doi: <https://doi.org/10.21676/2389783X.3152>

Recibido en diciembre 31 de 2018

Aceptado en marzo 29 de 2019

Publicado en línea en agosto 20 de 2019

### RESUMEN

Se presentan los resultados de un programa de formación dirigido a maestras de la primera infancia en la ciudad de Santa Marta, cuyo propósito fundamental fue propiciar cambios en sus prácticas educativas a favor del desarrollo de los niños. El programa se desarrolló en un período de seis meses, con la participación de 60 maestras de 8 instituciones educativas dirigidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, beneficiando aproximadamente a 1370 niños entre 6 meses y 5 años de edad. Apoyados en un modelo de investigación-acción, se realizaron talleres formativos de revisión conceptual y metodológica para el trabajo con niños de estas edades, seguido de la planeación e implementación de actividades lúdicas en cada escuela. Todo esto con el acompañamiento permanente del equipo de investigación antes y durante la actividad, la cual era filmada. Como resultados del programa se registran cambios importantes en las prácticas educativas de las maestras, en relación con una menor frecuencia de escenarios educativos restrictivos y dirigidos, además de una reducción de acciones educativas grupales en las actividades. Esto implica un cambio en el nivel de intervención pedagógica de las maestras, lo que trae consigo un cambio en la participación de los niños.

**Palabras clave:** formación continua; educadores infantiles; primera infancia; desarrollo infantil.

1. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: [ecerchiaro@unimagdalena.edu.co](mailto:ecerchiaro@unimagdalena.edu.co) - <https://orcid.org/0000-0002-6440-4659>

2. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: [heilentatianavargasromero@gmail.com](mailto:heilentatianavargasromero@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-7769-2071>

3. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: [rafaelbarrasrodriguez@gmail.com](mailto:rafaelbarrasrodriguez@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-5083-5645>

## ABSTRACT

The results presented are from a continuous training program directed towards early childhood teachers in Santa Marta, whose fundamental purpose was to cause changes in the educational practices of the teachers for the benefit of the children's development. The program was designed in a period of six months, with the participation of 60 teachers from 8 different educational institutions directed by the Colombian Institute of Family Welfare (ICBF in Spanish), benefiting approximately 1,370 kids with ages between 6 months and 5 years. Supported in a model of action-investigation, we realized conceptual and methodological revision formative workshops for working with kids these ages, followed by the planning and implementation of ludical activities in each school. All this with the permanent escort of the investigators' team before and during the activity, which was filmed. As a result, important changes in the educational practices of the teachers, in relation with less frequent restrictive and directed education settings, along with a reduction in the group activities with the children. This implies a modification in the level of pedagogical intervention of the teachers, which brings along a change in the children's participation.

**Keywords:** Continuing education; Faculty; Infancy; Child development.

## INTRODUCCIÓN

Hablar sobre primera infancia es referirse a una etapa crucial en la vida de un individuo. Aunque existen diferencias en cuanto a su delimitación temporal en distintos países, dependiendo de tradiciones locales y la organización de los ciclos educativos, suele considerarse como el período que transcurre desde la gestación hasta los ocho<sup>1,2</sup> años en el cual se sientan las bases del desarrollo físico y psicológico, que involucran las emociones, el pensamiento, el lenguaje, el movimiento, las relaciones con otros, etc., siendo entonces la infancia un momento trascendental y determinante para el futuro de cada persona<sup>3</sup>.

Existen razones legales, políticas, económicas, sociales y éticas que respaldan el interés que en la actualidad se muestra en casi todos los países del mundo por el cuidado y protección de la primera infancia. Pero son, sobre todo, los argumentos científicos los que llevan a considerar la atención integral de la infancia hoy como una prioridad. Desde distintos campos del conocimiento se muestra evidencia de que los primeros años de vida resultan críticos para el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico y social<sup>4</sup>.

Las neurociencias han demostrado que el desarrollo del cerebro es un proceso prolongado

que inicia poco después de la concepción y alcanza la plena madurez alrededor de los treinta años<sup>5</sup>. En la fase prenatal se conforman diferentes estructuras encefálicas a partir de las células del tubo neural, que dan lugar a las distintas regiones del cerebro<sup>6</sup>. Después del nacimiento, el proceso de sinaptogénesis desencadena en el cerebro del neonato la creación de miles de conexiones neuronales hasta duplicar el número de sinapsis de una persona adulta<sup>7</sup>. Esta superabundancia de sinapsis se reduce mediante un proceso denominado “poda”, que depende en gran medida de la información procedente del entorno<sup>5</sup>.

De esta manera “las modificaciones que tienen lugar en el cerebro tras el nacimiento, están influenciadas por las relaciones que establece el niño con las personas de su entorno, principalmente con sus cuidadores [...]. Estos vínculos tienen la capacidad de modelar, ajustar y reorganizar las tendencias genéticas [...]. Por lo tanto, ciertos componentes genéticos podrían ser activados o no, dependiendo de la interacción del niño con los adultos”<sup>8</sup>.

Esto significa que el cerebro se desarrolla en el contexto de la experiencia<sup>5</sup> y esta plasticidad cerebral durante los primeros años de vida hace que este período sea el más sensible a los estímulos del medio que cualquier otro momento

del ciclo vital<sup>9</sup>. Se entiende entonces que las experiencias tempranas, especialmente positivas, en la vida de una persona impactan el desarrollo de su cerebro y, consecuentemente, el despliegue de sus capacidades motoras, comunicativas, lingüísticas, cognitivas y socioafectivas. Razón por la cual la primera infancia es una edad propicia para intervenir el desarrollo de los niños, mediante experiencias significativas y el establecimiento de relaciones vinculares seguras como un medio para promover la formación de personas sanas, felices y productivas. De este modo, lo que se experimenta en los primeros años de vida determina el futuro de cada persona y, por consiguiente, el futuro de la sociedad<sup>10</sup>.

En ese contexto cobra importancia la atención y educación de la primera infancia, encaminada a responder a las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida<sup>11</sup>. Esta educación se ha convertido en un objetivo de primer orden para muchos de los países latinoamericanos.

En el caso de Colombia, la educación inicial para la primera infancia, aunque es relativamente nueva, se ha ido convirtiendo en un sólido punto de apoyo para favorecer positivamente el desarrollo de los niños, mediante la promoción de ambientes y experiencias de aprendizaje, desde un enfoque pedagógico basado en el niño, en sus capacidades e intereses<sup>12</sup>.

En Colombia la atención integral a la primera infancia es un derecho impostergable, amparado en primera instancia por la Constitución Política de Colombia de 1991 en sus artículos 44° y 67°. Con la ley 1098 de 2006<sup>13</sup> se reconoce de forma definitiva el derecho al desarrollo integral para la primera infancia (Artículo 29), por la cual se les garantiza a los niños entre los 0 y 6 años una educación inicial, atención en salud y nutrición, esquema completo de vacunación y protección contra los peligros físicos.

En los Fundamentos políticos, técnicos, y de gestión de la Comisión Intersectorial de 2013, se propone la *Estrategia de Cero a Siempre*<sup>14</sup>, donde se materializa el modelo de educación inicial como un elemento central de la atención integral que se brinda a la primera infancia a nivel nacional, cuya implementación involucra actividades centradas en el juego, el arte, la literatura y la exploración. A partir de la ley 1804 de 2016 se constituye la *Estrategia de Cero a Siempre* como una política del estado colombiano, garantizando así su continuidad.

En esta educación inicial así concebida, los maestros para la primera infancia cumplen un papel fundamental. Flynn y Schachte<sup>15</sup> apoyan esta idea, argumentando que sin los educadores no sería posible formalizar una experiencia educativa que potencie el desarrollo temprano de los niños partiendo de la particularidad de cada uno, por lo tanto, estos profesionales deben tener conocimientos acerca de la infancia y de los procesos que se gestan en ella, así como habilidad para interactuar con los niños en medio de experiencias de aprendizaje de las que también hacen parte desde su planeación y ejecución.

Es por esta razón que los maestros de educación inicial tienen la necesidad de formarse y actualizar sus saberes de manera permanente, con el fin de apoyar el proceso de co-construcción del niño, estimulando su autonomía y su capacidad de exploración, mediante la implementación de ambientes de aprendizaje con materiales, espacios e intencionalidades pedagógicas claras, para favorecer el desarrollo potencial de los niños<sup>16</sup>.

En Colombia esta necesidad de formación continuada de los maestros de la primera infancia ha ganado especial importancia en los programas diseñados a partir de la *Estrategia De Cero a Siempre*<sup>14</sup>. Un ejemplo importante en el país es el programa *Buen Comienzo*, que constituye una oferta pública desde la cual se

brinda educación integral a niños entre 0 y 5 años en la ciudad de Medellín. Uno de sus pilares fundamentales es la formación de los agentes educativos, mediante una estrategia denominada “aula taller”, que contempla siete líneas de profundización: desarrollo infantil y competencias, estrategias pedagógicas, articulación educativa, lenguajes expresivos y arte, familia, afectaciones de la violencia e inclusión<sup>17</sup>.

El programa *Pisotón* que nace en la Universidad del Norte en Barranquilla, es otra experiencia de esta naturaleza. Está dirigido a los agentes educativos y a los profesionales de apoyo psicosocial que trabajan con niños en zonas que fueron marcadas por el conflicto interno del país. Con este programa se busca la cualificación del personal, en procura que los agentes adquieran conocimientos teóricos sobre el desarrollo infantil, para efectos de que cada momento pedagógico en el aula se lleve a cabo en el marco de procesos reflexivos e intencionales a partir de la articulación de los postulados teóricos y las experiencias significativas en la práctica, con la finalidad de favorecer el desarrollo psicoafectivo de los niños<sup>18</sup>.

Así mismo, en la ciudad de Santa Marta, la fundación Carulla a través de la estrategia AEIOTÜ, contempla la formación permanente y el desarrollo profesional de sus educadores mediante jornadas pedagógicas, círculos de lectura y tertulias<sup>19</sup>. Los procesos de cualificación se realizan una vez por mes, con temáticas escogidas sobre la base de las necesidades del contexto y un diseño curricular inspirado en la filosofía educativa de Reggio Emilia y las propuestas pedagógicas que plantea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Todo esto con el propósito de propiciar que los agentes educativos asuman un rol de acompañantes, guías y posibilitadores de los procesos de desarrollo de los niños.

El fin último de estos programas formativos es incidir de manera positiva en las prácticas pedagógicas de las educadoras de la primera

infancia. Sin embargo, pese a estos importantes antecedentes, el análisis de las prácticas educativas de maestras que atienden a niños de estas edades, muestra la necesidad de dinamizar la actividad pedagógica que se realiza en el aula, de manera que esté a favor del desarrollo de los niños y niñas. El reconocimiento de esta problemática es el punto de partida del estudio que aquí se presenta, cuyo propósito central era lograr una aproximación a las prácticas educativas que realizan las maestras con niños en la educación inicial, de manera particular con los más pequeños, los que aún no hablan: niños entre 6 meses y 2 años de edad. La investigación se llevó a cabo en dos momentos o fases: una de indagación y otra de intervención. El trabajo en su primera fase se focalizó en escuelas infantiles públicas de seis países: España, México, Brasil, Chile y Colombia. En Colombia se recogieron datos en Hogares Infantiles y Centros de Desarrollo Infantil manejados por el ICBF en las ciudades de Cali, Chía-Bogotá y Santa Marta. Los resultados que son presentados en este artículo, corresponden a la información recogida en las instituciones educativas de la ciudad de Santa Marta.

La fase 1 ó de indagación, permitió reconocer en estas escuelas unas condiciones materiales, logísticas y de infraestructura, al igual que sociales y culturales, dadas por las particularidades de su contexto. Condiciones, que como se sabe, son determinantes de las prácticas educativas que allí se desarrollan. Se lograron identificar elementos claves que constituyen sus prácticas pedagógicas: los escenarios o ambientes educativos que se configuran, los objetivos o metas de aprendizaje, los recursos y objetos utilizados, la dirección que toma la acción educativa de la maestra, todo lo cual se apoya en las concepciones que se tienen acerca de la manera cómo los niños y niñas se desarrollan y cómo aprenden.

En general se encontraron prácticas educativas muy tradicionales, incluso restrictivas, en las cuales la maestra cumple un rol estrictamente directivo, en el que muy poco se tienen en cuenta

las necesidades de desarrollo y de aprendizaje de los niños. Se realizan actividades que insertan al niño en un formato escolar que resulta inapropiado para su edad, por ejemplo, clases expositivas, donde la maestra explica y el niño atiende y escucha.

Los resultados obtenidos en la fase 1 plantean la necesidad de movilizar cambios y transformaciones en la manera de comprender al niño, al mundo material de la escuela y a las prácticas educativas en la atención a la primera infancia. Por consiguiente, en la fase 2 se asume como objetivo la implementación de un programa psicoeducativo de formación continua dirigido a las maestras y los grupos que éstas atienden, para promover cambios en las prácticas educativas que permitan favorecer el desarrollo de los niños.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Tipo de estudio

Este estudio es de carácter cualitativo, utiliza la metodología de la investigación-acción<sup>20</sup> para generar posibilidades de cambio en las prácticas educativas de las maestras, mediante la reflexión y la construcción de proyectos pedagógicos de aula en función de las necesidades de desarrollo de los niños/as, que pudieran ser llevados a la práctica como una manera de poner a prueba sus fundamentos y estrategias posibilitadores del desarrollo de los niños.

### Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 60 maestras que atienden 1370 niños con edades entre 6 meses y 5 años 11 meses, seleccionadas mediante un muestreo por conveniencia, a partir de su labor en Hogares Infantiles o Centros de Desarrollo Infantil (CDI), adscritos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad de carácter público encargada de garantizar la atención integral de los niños, niñas y adolescentes a nivel nacional. En la tabla 1 se

detalla la distribución de las maestras en las 8 instituciones educativas que participaron en la investigación.

### Programa de formación continuada

El Programa de Formación Continua de Agentes Educativos de la primera infancia en la ciudad de Santa Marta, contó con la participación de las maestras, los niños/as y padres de familia de los hogares infantiles y CDI, quienes en su mayoría, se habían involucrado desde la fase 1 del proyecto. Posteriormente se vincularon otras escuelas infantiles por solicitud del ICBF.

El programa de formación se desarrolló durante seis meses, contemplando la realización de cuatro talleres formativos:

1. El mundo material en el aula
2. El uso de objetos: Cesto de los Tesoros
3. El Cuento en la educación inicial
4. Actividades rítmico sonoras en la primera infancia

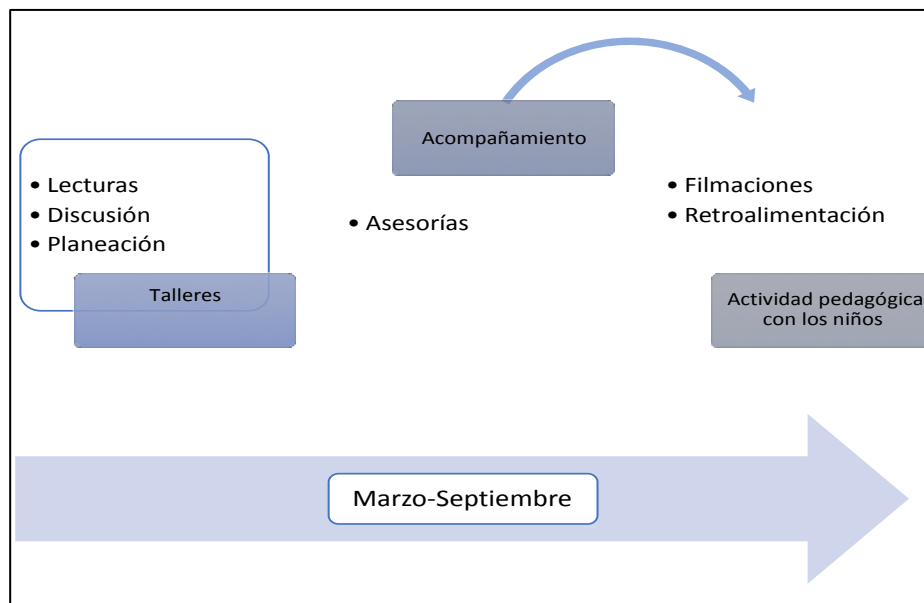
Figura 1. Estructura del Programa de Formación Continua de Agentes Educativos de la primera infancia.

En cada taller se discutieron aspectos conceptuales sobre el desarrollo psicológico de los niños y las implicaciones metodológicas y pedagógicas de trabajar con estas edades, seguido de la planeación e implementación de actividades lúdicas en cada una de las escuelas, de tal manera que permitiera poner a prueba las estrategias diseñadas. Todo esto con el acompañamiento permanente del equipo de investigadores antes y durante la actividad, la cual era filmada. Los videos resultantes fueron utilizados para brindar retroalimentación a cada una de las maestras, centrada en resaltar los aspectos positivos y señalar aspectos por mejorar.

**Tabla 1.** Número de niños y maestra participantes.

Institución	Niños atendidos	Edades	Maestras participantes
Hogar Infantil Sede	300	6 meses - 5 años de edad	17
Hogar Infantil Norte	150	6 meses - 4 años de edad	11
Hogar Infantil Ana R. De Dávila	100	6 meses - 4 años de edad	5
CDI – Derroche de Luz	300	6 meses - 5 años de edad	14
Hogar Infantil La Candelaria	150	2 años - 4 años de edad	3
Hogar Infantil Minuto de Dios	210	2 años - 4 años de edad	4
Hogar Infantil La Unión	60	2 años - 4 años de edad	2
Hogar Infantil Pedro León Acosta	100	2 años – 4 años 11 meses	4
<b>TOTAL</b>	<b>1370</b>	<b>6 meses - 5 años de edad</b>	<b>60</b>

Fuente: Elaboración propia.



**Figura 1.** Estructura del Programa de Formación Continua de Agentes Educativos de la primera infancia.

Una vez completados los talleres, el acompañamiento y las filmaciones de las actividades pedagógicas, se realizó una evaluación del programa mediante la aplicación de un cuestionario a maestras y coordinadoras de cada institución participante y la realización de grupos focales. Como actividad de cierre del programa se llevó a cabo un Evento de Clausura, en el cual se hizo entrega de una certificación a las maestras y a las coordinadoras de cada institución educativa. Cabe destacar que el programa involucró además a los padres de familia de los niños, quienes participaron también en talleres formativos.

### **Análisis de los datos**

La información en medio audiovisual obtenida a partir de las filmaciones realizadas de las actividades en las que participaron las maestras con los niños en la primera y segunda fase de la investigación, fue clasificada utilizando las categorías propuestas por Rodríguez *et al*<sup>22</sup>. con las cuales se determinan las características de la actividad propuesta a los niños, a partir de los escenarios educativos que se configuran, la acción educativa que la maestra realiza y la manera como ésta selecciona y dispone los objetos para dicha actividad. En la tabla 2 se presentan los escenarios educativos y las características de cada uno de ellos.

Para establecer la dirección de la acción educativa según la categorización propuesta por Rodríguez *et al*<sup>22</sup>, se tuvo en cuenta la manera predominante como la maestra interactúa con los niños durante el desarrollo de la actividad (Tabla 3).

### **Declaración sobre aspectos éticos**

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia<sup>21</sup> que acoge los principios y normas éticas para la investigación acordados en la declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, todas las maestras que participaron de este estudio dieron su consentimiento informado para ser grabadas. Asimismo, los niños que hicieron parte de las actividades desarrolladas con las maestras contaron con el permiso de los padres o representantes legales, quienes autorizaron mediante la firma del consentimiento informado el uso de información personal con fines académicos e investigativos, bajo el criterio de confidencialidad en el tratamiento de los datos. Tanto los padres, como las maestras y las instituciones educativas, participaron de forma voluntaria.

## **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos a partir del análisis de datos permiten mostrar cambios en las prácticas educativas de las maestras, después de la aplicación del programa de formación continua. En términos generales se registra una disminución considerable de los escenarios educativos restrictivos y dirigidos en la fase 2, en comparación con la fase 1 (Figura 2). Estos escenarios se caracterizan por un mayor nivel de intervención de la educadora, quien inicia y conduce la actividad, lo cual limita la actuación de los niños al seguimiento de instrucciones y a la realización de tareas definidas por la maestra en función de metas educativas.

**Tabla 2.** Tipos de escenarios educativos.

<b>Escenario</b>	<b>Características</b>
Estructurado	La maestra hace una propuesta a los niños a través de objetos diversos que se encuentran dispuestos a su alcance en el aula. La organización y disposición de los objetos invita a los niños a utilizarlos por cuenta propia. Los niños son agentes activos e intencionales; ellos deciden cómo y cuándo usar los objetos organizados y presentados por la maestra.
Dirigido	La maestra propone a los niños una actividad que ella inicia y conduce, guiándolos en la realización de acciones distintas que persiguen el logro de metas educativas. Los niños participan en la actividad, de acuerdo con su nivel de desarrollo, siguiendo las instrucciones de la maestra.
Restringido	La maestra determina que, cuando y como los niños deben usar el mundo material del aula. De esta manera impone una limitación ostensible a la actividad del niño. Los niños tienden a rechazar esta situación restrictiva, alejándose en busca de otra actividad.

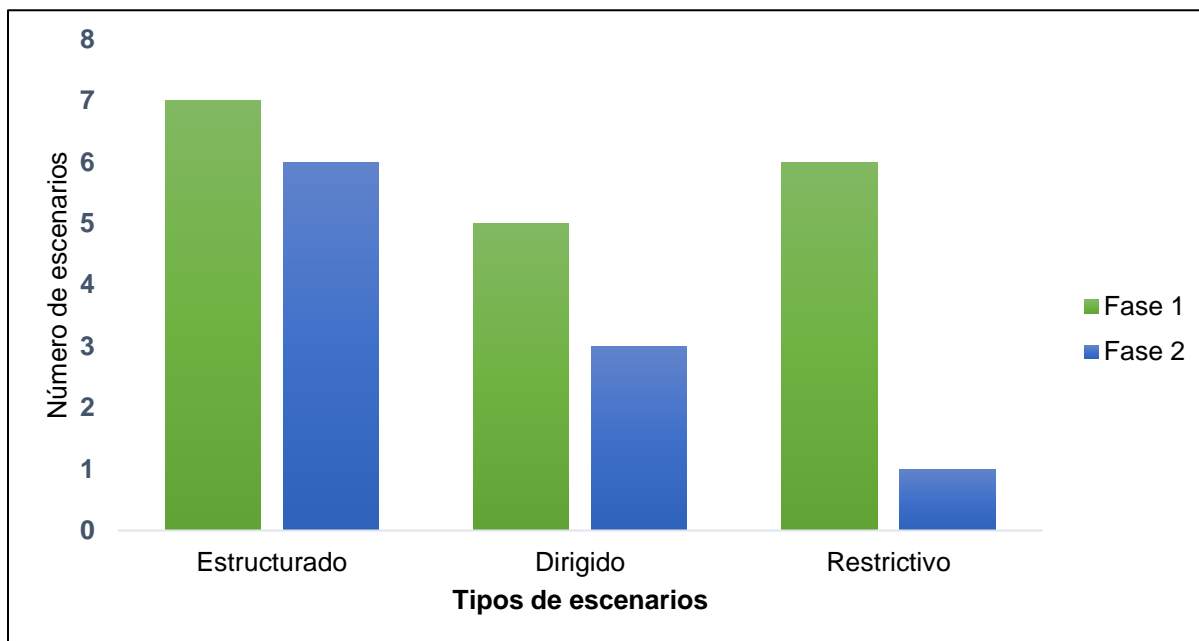
Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3.** Clasificación de la Dirección de la Acción Educativa

<b>Dirección de la Acción Educativa</b>	<b>Características</b>
Individual	En función de la actividad presentada, la maestra se dirige a los niños de manera individual, atendiendo a sus necesidades, y nivel de desarrollo. Les ofrece apoyo en la realización de tareas específicas de la actividad propuesta. (Ejemplo: la maestra orienta a un niño en el uso convencional de un instrumento musical).
Individual/grupal	En función de la actividad presentada, la maestra se dirige a todos los niños de manera grupal, pero también realiza intervenciones individuales según los requerimientos que tenga cada niño para participar en la actividad planteada, ya sea porque presenta alguna dificultad o porque pretende potenciar una acción que el niño ya está realizando. (Ejemplo: la maestra lee un libro a todos los niños, pero luego, lo acerca a algunos niños en particular para que observen las imágenes).
Grupal	En función de la actividad presentada, la maestra dirige sus intervenciones a todo el grupo de niños, sin focalizarse (o haciéndolo muy pocas veces) en un niño solamente. (Ejemplo: la maestra, que tiene a todos los niños sentados en hileras, les explica con palabras, las partes del cuerpo humano).

Fuente: Elaboración propia



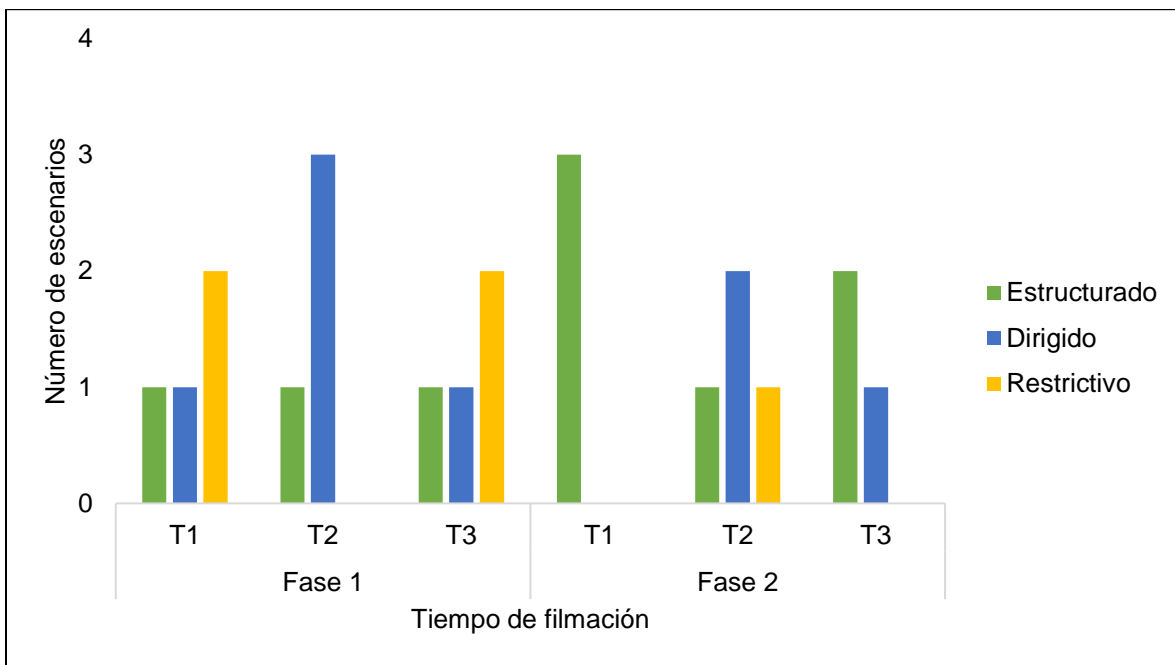


**Figura 2.** Tipos de Escenarios Educativos identificados en las Fases 1 y 2.

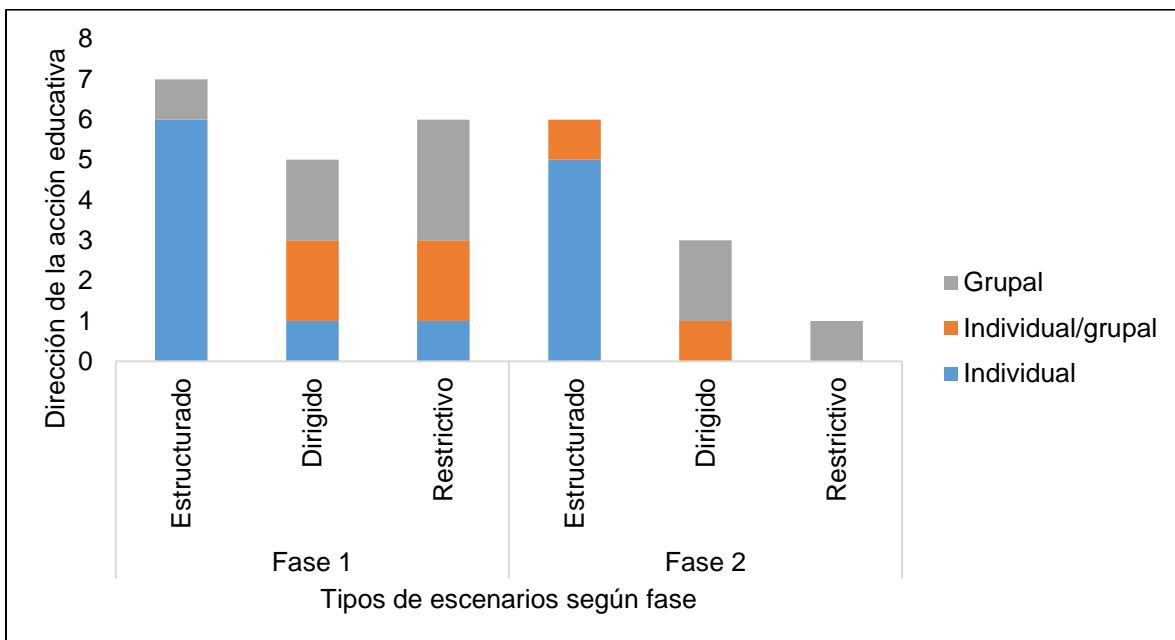
En la figura 3 se representan los tipos de escenarios según tiempo de filmación, indicando las diferencias entre fases. Las diferencias más significativas se presentan en las filmaciones 1 y 3 de la segunda fase, con una ausencia total de escenarios restrictivos que se pusieron de manifiesto en la primera fase. Se observa además un aumento importante en los escenarios estructurados en la segunda fase.

En cuanto a la dirección de la acción educativa, la Figura 4 muestra una importante disminución de intervenciones grupales en la fase 2, lo que da cuenta de una frecuencia menor de escenarios

educativos dirigidos y restrictivos, en los cuales la maestra se dirige a todos los niños de manera general sin establecer interacciones específicas con cada niño en particular. Asimismo, se puede constatar en la gráfica la presencia de acciones educativas más coherentes con el escenario educativo propuesto durante la fase 2, en comparación con la fase 1. En general se observa que todas las intervenciones individuales de las maestras se agrupan en los escenarios estructurados, mientras que las intervenciones grupales aparecen vinculadas a escenarios dirigidos y restrictivos.



**Figura 3.** Tipos de Escenarios Educativos en Fases 1 y 2 según tiempo de filmación.



**Figura 4.** Dirección de la acción educativa de la maestra según escenario educativo en Fases 1 y 2.

## DISCUSIÓN

La aplicación del programa de formación da cuenta de cambios importantes en las prácticas educativas de las maestras, que se muestran en la calidad de las actividades realizadas con los niños, caracterizadas por el uso de objetos y

materiales diversos, funcionales, creativos, propios del contexto de los niños, y de acuerdo con su nivel de desarrollo. En términos generales se registra una disminución considerable de los escenarios educativos restrictivos y dirigidos en la fase 2, además de una reducción de acciones educativas grupales en las actividades con los

niños. Esto implica un cambio en el nivel de intervención pedagógica de las maestras, lo que trae consigo un cambio en la participación de los niños.

La motivación de los niños se hizo evidente en su participación activa y nivel de atención sostenida a lo largo de las actividades propuestas. De igual manera, resulta destacable la respuesta de las maestras, en términos de un alto nivel de motivación, manifestado a través de su puntualidad, compromiso, seriedad y responsabilidad en el desarrollo de las actividades formativas. Es notable además su creatividad, al mostrar ser capaces de “hacer mucho con lo poco”, pues en medio de las limitaciones que se tienen de espacios, recursos, materiales, etc., lograron hacer propuestas pedagógicas interesantes, atractivas y enriquecedoras para los niños. Todo esto queda registrado en los videos realizados de cada actividad antes y después del programa de formación continua con las maestras.

En general las maestras participantes hacen una valoración positiva del programa, a través de cuestionarios y grupos focales, en relación con los contenidos, recursos, metodología, acompañamiento y materiales de apoyo. Se destaca la importancia del acompañamiento del equipo de investigación en la planeación de las actividades, así como el valor pedagógico de las filmaciones, en tanto permiten: conocer los intereses y respuestas de los niños, reconocer y mantener aspectos positivos, poner al descubierto aspectos a mejorar, monitorear las prácticas educativas y facilitar la autoevaluación de la maestra.

Los resultados que muestra la implementación de un programa de formación continua dirigido a maestras de la primera infancia, permiten derivar las siguientes conclusiones:

Se valida la plataforma conceptual del programa que propone educar desde el desarrollo, esto significa partir de las capacidades reales y nivel

de desarrollo de los niños en la primera infancia, reconociéndolos en su singularidad, sus intereses y necesidades de desarrollo. Lograr este propósito exige un conocimiento amplio y suficiente por parte de la maestra sobre las competencias de los niños según su edad y la aplicación de estrategias pedagógicas apropiadas que permitan al niño ser agente de su propio desarrollo y aprendizaje, a través de la exploración, el descubrimiento y la resolución autónoma de problemas y situaciones. Esto puede posibilitarse a partir de escenarios educativos estructurados y semiestructurados en actividades lúdicas que involucren el arte, la música, la lectura de cuentos, el juego simbólico, entre otras.

Se pone a prueba la estructura metodológica del programa que involucra la acción y la reflexión interrelacionadas como elementos clave en la práctica educativa de la maestra. Mediante esta estrategia se pretende sentar las bases para una práctica pedagógica autorregulada por la retroalimentación que la misma práctica le ofrece a la maestra, a través de indicadores como la respuesta y motivación de los niños ante las actividades propuestas.

El seguimiento o acompañamiento del equipo de investigación a las maestras durante todo el proceso, con asesorías in situ, resultaron fundamentales en la planeación y ejecución de las actividades pedagógicas de las maestras con su grupo de niños.

La socialización de resultados de la investigación, asumida como un proceso de devolución, fue uno de los aspectos más positivos de la investigación realizada. Por medio de esta actividad el equipo investigador ofrece retroalimentación a la comunidad de maestras y coordinadoras de cada institución educativa, mostrando los hallazgos en términos de aspectos destacables y aspectos por mejorar, con lo cual se genera un diálogo que favorece la reflexión.

Pese a la incomodidad inicial que experimentaron las maestras con la filmación de sus actividades con los niños, reconocen el carácter pedagógico de los videos hechos, en la medida que les permitieron “reconocerse” y “autoevaluarse” en su acción educativa con los niños.

El estudio arroja evidencia sobre la viabilidad y pertinencia de intervenir el desarrollo de los niños en la primera infancia por la vía de fortalecer la formación de educadoras infantiles, bien a través de programas académicos universitarios o a través de programas de formación continuada que den respuesta a las necesidades de actualización de las maestras en ejercicio.

Como proyección, se propone explorar el impacto que este tipo de experiencias educativas tiene en el desarrollo psicológico de los niños, lo cual bien puede ser objeto de una próxima investigación. Es necesario aportar conocimiento sobre la capacidad de las Escuelas Infantiles para constituirse en verdaderos espacios para el desarrollo integral de los niños y niñas, en tanto configuran experiencias y oportunidades de aprendizaje y desarrollo en edades tempranas. Más allá de cumplir un rol asistencial, estas instituciones deben realizar su función educativa a través de prácticas orientadas al cuidado de la salud, promoción de hábitos saludables, fomento de la autonomía, realización de actividades de interacción comunicativa y social con otros, que favorecen la autorregulación cognitiva y emocional, el desarrollo de habilidades sociales, el disfrute y el goce en los niños en la primera infancia<sup>23</sup>. De manera que les permitan desarrollar la capacidad para aprender, a través de su curiosidad, deseo de explorar, preguntar, observar y un interés por aprender que perdure toda la vida<sup>24</sup>.

## **DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTOS DE INTERESES**

Los autores de la presente investigación manifiestan no tener conflictos de intereses. Esta investigación se realizó con recursos otorgados por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena (Convenio 001 de 2016). Agradecemos a las directivas del ICBF, regional Magdalena por la autorización concedida, a los operadores, a las coordinadoras y a las maestras de las Instituciones educativas que participaron, por permitirnos entrar a sus aulas y filmar su actividad. También agradecemos a los padres y madres por aceptar que sus hijo/as participaran en esta investigación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

1. Organización Mundial de la Salud. El Desarrollo del Niño en la Primera Infancia y la Discapacidad: un Documento de Debate. Malta: OMS; 2013.
2. Currie J. Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives*. 2001; 15(2):213-238.[internet].[Consultado 2018 Dic 15]. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0895-3309%28200121%2915%3A2%3C213%3AEC EP%3E2.0.CO%3B2-F>
3. Perinat A. La Primera Infancia. Catalunya: Editorial UOC; 2015.
4. Torrado M, Reyes M y Duran E. Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. *Revista infancia adolescencia y familia*. 2006; 1(1): 15-38. [internet]. [Consultado 2018 Dic 10]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/769/76910103.pdf>
5. Bick J. Experiencias negativas tempranas: ¿qué hemos aprendido con las últimas investigaciones sobre el cerebro?. *Espacio para la infancia*. 2015 Jul; (43): 10-13. [internet]. [Consultado 2018 Dic 11] Disponible en: <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2015/07>

[/Un-buen-inicio-avances-en-el-desarrollo-de-la-primera-infancia8ff0.pdf](#)

6. Glynn L, Sandman C. Prenatal Origins of Neurological Development: A Critical Period for Fetus and Mother. *Current Directions in Psychological Science*. 2011; 20(6): 384–389. Doi: <https://doi.org/10.1177/0963721411422056>.

7. Oates J, Karmiloff-Smith A, Johnson M. *El Cerebro en Desarrollo*. Primera edición. Milton Keynes: The Open University; 2012.

8. Cypel S. Lo que ocurre en el cerebro de los niños muy pequeños durante el proceso de aprendizaje. *Espacio para la primera infancia*. 2013 Jul; 39: 14-19. [internet]. [Consultado 2018 dic 15]. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/www.bernardvanleer.org/Spanish/El-aprendizaje-se-inicia-temprano?pubnr=1783&download=1>

9. Nabona J, Crespo-Eguílaz N. Plasticidad Cerebral para el Lenguaje en el Niño y el Adolescente. *Revista de Neurología*. 2012;1: 127-130. Doi: <https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2012042>

10. National Scientific Council on the Developing Child. *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-term Development*. [internet]. [Consultado 2018 dic 15]. Disponible en: <http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2010/05/Early-Experiences-Can-Alter-Gene-Expression-and-Affect-Long-Term-Development.pdf>

11. UNESCO. *La atención y educación de la primera infancia*. [internet]. [Consultado 2018 dic 15]. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>.

12. Ministerio de Educación Nacional. *Serie de Orientaciones pedagógicas para la Educación*

Inicial: Sentido de la Educación Inicial. Bogotá; 2014.

13. Corte Constitucional de Colombia. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá; 1991.

14. Equipo Técnico de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. *Estrategia de Atención a la Primera Infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá; 2013.

15. Flynn E, Schachter R. Teaching for tomorrow: An exploratory study of prekindergarten teachers' underlying assumptions about how children learn. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2017; 38(2): 182-208. Doi: <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1280862>

16. Pinto M, Misas M. La Educación Inicial y la Educación Preescolar: Perspectivas de Desarrollo en Colombia y su Importancia en la Configuración del Mundo de los Niños. *Cultura, Educación y Sociedad*. 2014; 5(2): 119-140. [internet]. [Consultado 2018 dic 20] Disponible en: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/889>

17. Alcaldía de Medellín. *Gestación y primer año del programa Buen Comienzo*. Medellín: Visión consultores SAS; 2014.

18. Russo A. *La infancia cuenta*. Desarrollo psicoafectivo y educación emocional para la primera infancia. [internet]. [Consultado 2018 Dic 15]. Disponible en: <https://www.uninorte.edu.co/documents/319337/0/Boletin+Informativo+ICBF+Uninorte+1.pdf/d4e57f50-f8fa-4c6d-9ee2-aab9dff52dd>

19. AEIOTÜ. *Horizontes: Orientaciones pedagógicas y operativas para la*

implementación de la Experiencia Educativa aeioTU. Primera edición. Bogotá: Editorial Libros; 2015.

20. Behar DS. Introducción a la Metodología de la Investigación. Buenos Aires: Editorial Shalom; 2008.

21. Colombia. Ministerio de Salud. Resolución 8430 de 1993. Por el cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. (Oct. 4 1993).

22. Rodríguez C, Estrada L, Moreno-Llanos I, De los Reyes JL. Funciones Ejecutivas y acción educativa en la Escuela Infantil: usos y gestos privados al final del primer año. Estudios de Psicología. 2017; 38(2): 385-423. Doi: <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>

23. Cerchiaro-Ceballos E. Escuelas Infantiles ¿Espacios para el desarrollo? [Internet]. [Consultado 2018 Dic 20]. Disponible en: [http://www.colpsic.org.co/aym\\_image/files/MEMOR%C3%8DAS%20CCP%202017%20FINAL1%20-%20CON%20ISSN.pdf](http://www.colpsic.org.co/aym_image/files/MEMOR%C3%8DAS%20CCP%202017%20FINAL1%20-%20CON%20ISSN.pdf)

24. Layard R, Dunn, J. A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age. Londres: Penguin; 2011.