

PONENCIA:

Hallazgos significativos del proyecto: primera infancia una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos

AUTORAS:

Patricia Ramírez Abrahams¹

Rocío Castillo Cedeño

²

RESUMEN:

En esta ponencia se rescatan los hallazgos significativos del proyecto integrado de extensión e investigación denominado: primera infancia una propuesta de formación contextualizada y pertinente para personas responsables de procesos pedagógicos para la niñez en contextos diversos. Implementado en el año 2016 al 2018. El mismo se desarrolló como proyecto interunidad, por lo tanto, participó la División de Educación Básica (DEB) y el Instituto de Estudios Interdisciplinarios para la niñez y la adolescencia (INEINA), del Centro de

¹ Máster en Pedagogía con énfasis en Atención y Desarrollo de la Primera Infancia en la Universidad Nacional. Licenciada en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, en la Universidad Nacional. Trabajó como responsable académica del énfasis en Primera Infancia, en la Maestría en Pedagogía de la División de Educación Básica en el periodo 2010-2012. Ha sido directora de trabajos finales de graduación durante 14 años. Actualmente se desempeña como académica en la División de Educación Básica, integra la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la División y trabaja en el proyecto de investigación “Primera Infancia: Hacia un perfil de formación contextualizado y pertinente” hace 2 años. Durante 4 años ha sido miembro del Comité de Gestión Académica de la Maestría en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral a la Primera Infancia.

² Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Magíster en Administración Educativa y en Psicopedagogía. Profesora y bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar, Universidad Nacional. Ha participado activamente en procesos de formación de personal formador, principalmente, en el diseño e implementación de cursos de pedagogía a distancia, en la Universidad Estatal a Distancia. Durante cinco años se desempeñó como decana de la Facultad de Educación de la Universidad De La Salle Costa Rica y trabajó durante un año como Vicerrectora Académica en esta misma universidad. Actualmente, se desempeña como docente e investigadora en el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Gestora de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. Autora del libro: La conciencia cósmica en la primera infancia. Reflexiones paradigmáticas, propuestas biopedagógicas y un acercamiento a la espiritualidad de las niñas y los niños. 4

Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La estructura del escrito desarrolla en primera instancia algunas ideas fuerza de partida que contextualizan la ponencia, luego se incluyen sustento teórico con respecto a la primera infancia y su importancia, también, se incorporan los aspectos claves de la formación contextualizada y pertinente y finalmente, Se exponen los hallazgos significativos del proyecto, los mismos se presentan considerando como base el objetivo general del proyecto y los específicos, así como también, algunos elementos de los indicadores de logro.

PALABRAS CLAVES:

Primera infancia, Formación, contextualización, pertinencia, contextos diversos.

IDEAS INICIALES:

Este proyecto al ser interunidad permitió la generación de un vínculo significativo entre la División de Educación Básica y el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia considerando la responsabilidad compartida en el cumplimiento del el objetivo 2 del plan estratégico del Centro de Investigación y Docencia en Educación que señala: desde el eje orientador: Pertinencia y calidad, "Fortalecer las relaciones del Centro con los diferentes actores sociales, para contribuir a la transformación social y el desarrollo integral del ser humano".

Desde una perspectiva, la propuesta se implementó bajo la modalidad de Integrado: extensión-investigación, el énfasis se enfocó en el componente de extensión dado que respondió como una segunda fase del proyecto de investigación denominado: Primera infancia: Hacia una propuesta de formación contextualizada y pertinente, por lo tanto, tuvo como intencionalidad principal la implementación de la propuesta de formación diseñada desde el proyecto anterior.

Con ello, se beneficio a las personas de las comunidades investigadas que brindan atención y educación a la primera infancia y que evidenciaron requerir apoyo y actualización para mejorar el servicio que ofrecen.

Se priorizó en los servicios con mayores necesidades como lo son las madres de Hogares comunitarios y las Redes de cuidado, específicamente, de las comunidades de Guararí, Mercedes Norte y San Pablo.

El proyecto por lo tanto, fue una iniciativa que permitió considerar la responsabilidad social de la Universidad Nacional apelando a su compromiso ético con la niñez del país.

El mismo se enmarcó dentro de un área estratégica de la División de Educación Básica por consolidar: Desarrollo humano integral y una emergente: Desarrollo lúdico y creativo.

La propuesta ofrecida por el proyecto implicó una formación contextualizada y pertinente que rescató las necesidades del contexto social, político y económico, así como también, las nuevas tendencias en educación parvularia.

Por lo tanto, se implementó considerando la mediación pedagógica desde un paradigma holístico, donde las interrelaciones son la base de la formación. Persona, familia, institución educativa, comunidad, universo, son solo algunos de los ámbitos de relaciones que se consideraron en los procesos de formación realizados.

Es así como, el proceso vivido impulsó el enfoque de derechos, desarrollo humano integral y una pedagogía con sentido humano.

Todo lo anterior, implicó priorizar en cómo aprenden los niños y las niñas y las oportunidades que tienen las personas que los atienden y educan para potenciar este aprendizaje.

Potenciar la formación y actualización del personal que brinda atención y educación a la primera infancia en diferentes servicios en el sector central de Heredia, específicamente, en las zonas de Guararí, San Pablo y Mercedes Norte.

El buscó siempre la formación y actualización de personal que brinda educación a la primera infancia en diferentes servicios en el sector central de Heredia, específicamente en las zonas de Guararí, San Pablo y Mercedes Norte.

Para el logro de esta intención, se desarrolló un proceso de formación con la premisa que al acompañar a la persona adulta que trabaja con niñez y que puede impactar directamente en la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales a situaciones oportunas y pertinentes que propicien el bienestar del niño y la niña en las todas las dimensiones del desarrollo humano. Para tales efectos, se implementaron procesos de formación con personal que atiende a esta población independientemente de que fueran educadoras de preescolar, madres comunitarias, profesionales de ocupaciones diversas o cargos que ocupan.

APROXIMACIONES TEÓRICAS:

Primera infancia y su importancia

La consideración de la primera infancia como una etapa determinante en el desarrollo humano es relativamente reciente. El reconocimiento de la plenitud del niño y la niña como sujetos de derecho ha llevado gran parte de la historia de la humanidad en construcción, evolucionando hacia la afirmación de la niñez como un momento prioritario en la vida de la persona.

Palacios y Castañeda (s.f.) así lo afirman:

La evolución de la especie humana ha querido dejar en nosotros los años de la infancia como uno de nuestros patrimonios biológicos más importantes. Pero es un muy peculiar patrimonio biológico que, al contrario que otros, tiene como una característica fundamental el ser un conjunto de posibilidades abierto al futuro.

La forma en que esas posibilidades se concreten y se llenen de contenido dependerá en gran medida de las experiencias de los primeros años. Porque una de las características más notables de ese peculiar patrimonio biológico es la rapidez con que transcurre. Cuando con apenas seis años un niño se incorpora a la escuela primaria, una parte importante de su futuro (como persona, como estudiante, como miembro de la sociedad, está ya decidida o en vías de decidirse) (Palacios y Castañeda, p.116)

Durante siglos de existencia de la humanidad, la niñez temprana ha sido una de las etapas más vulneradas. El análisis del niño y la niña como miembros activos en un grupo social, se ha debido a movimientos sociales que han propiciado acciones políticas en relación a la atención y educación que los niños y niñas necesitan desde su concepción. Esto último, quizás lleva a la reflexión en relación de que en la actualidad no se atiende esta etapa solamente por dichas razones económicas o necesidades sociales y políticas, sino porque se ha fundamentado que la primera infancia constituye el período crucial para la consolidación del desarrollo humano en todas sus dimensiones.

Entonces el tratamiento de una sociedad de la parte de la población que se encuentra en la niñez es “una buena expresión de los niveles de equidad y de cohesión en una sociedad”.(p.116)

De ahí, que la situación de la primera infancia se explique desde tres grandes temas:

- Primera infancia: Su transcendencia en el desarrollo humano
- Primera infancia: En el pleno disfrute de los derechos y deberes propios de la condición humana.
- Primera infancia: Calidad de los servicios para la atención y educación en esta etapa de vida.

Primera infancia y Desarrollo Humano:

La primera infancia constituye una etapa fundamental en el desarrollo humano. En los últimos 30 años se han desarrollado estudios sobre el cerebro humano y se han encontrado datos importantes en relación con lo que acontece en la persona en los primeros años de vida. No solo se producen la mayor cantidad de conexiones neuronales sino también que se afinan y preparan las bases para los aprendizajes futuros (Peralta, 2004)

Los estudios señalan que el cerebro al ser uno de los primeros órganos que se forman en el desarrollo prenatal es fundamental la nutrición de la madre en gestación. Apuntan que debido a eso es necesario mejorar la calidad de la atención en esta etapa de formación del bebé. Otro dato relevante es la

importancia de la persona adulta encargada de los niños y las niñas en los primeros años de vida. Esto debido a que muchas de las sinapsis que se dan, dependen en un alto porcentaje de la variedad de oportunidades de aprendizaje que experimente la persona, así como de los vínculos afectivos que establezca durante sus primeros tres años de vida.

Un aspecto fundamental señalado, es el afecto como parte esencial en el desarrollo del niño y la niña. Este vínculo con el adulto cuidador, modela las relaciones humanas en la niñez y es determinante para su desarrollo afectivo futuro, en relación con el establecimiento de relaciones sociales sanas y la formación de una autoestima adecuada. La ausencia de estimulación y atención durante los primeros años de vida, trae consecuencias negativas para el desenvolvimiento adulto de la persona provocando alteraciones en las diferentes dimensiones del desarrollo humano.

El niño y la niña necesitan de ambientes afectuosos en los que se satisfagan sus necesidades básicas físicas, emocionales, cognitivas y sociales. La persona adulta tiene un papel esencial en la medida que proporciona espacios seguros, a partir de comportamientos tranquilos y predecibles para los niños y las niñas que les permita crecer de forma equilibrada y flexible adaptándose los momentos de crianza a las necesidades de desarrollo que se presentan en cada etapa.

Primera infancia y Derechos Humanos:

La importancia de que se considere a la primera infancia como el momento en el que se empiezan a disfrutar los derechos humanos, resignificando la niñez como una etapa fundamental en la que también se es una persona. Esta perspectiva obliga a las personas adultas a que se responsabilicen en su papel protector, debido a que son los encargados de velar por el cumplimiento de los requerimientos básicos en el desarrollo de cada infante que nace.

Entonces el acceso de la niñez a servicios que favorezcan un desenvolvimiento óptimo no depende de condiciones sociales específicas como se pensaba en enfoques pasados, como el asistencialismo o a razones específicas a la situación de la mujer en la sociedad contemporánea. Más bien, atiende a un

principio humano en el que independientemente de las situaciones específicas de la niñez, la persona en dicha etapa de desarrollo tiene el derecho a cuidado, atención, educación oportuna y pertinente, primero por su propia condición humana y segundo por los efectos que tendrá en el futuro adulto.

El niño y la niña requieren de cariño y contacto físico. La calidad de una interacción sana a partir de la cual se sienta querido, aceptado y estimulado por los adultos que tiene a su alrededor, determina una actitud positiva, promoviendo que se relacione con mayor independencia y seguridad, contribuyendo en forma positiva a su desarrollo integral. La atención de las demandas y peticiones en la niñez en el momento oportuno, conlleva a beneficios en su desarrollo personal. La confianza y la seguridad son indispensables para el óptimo desarrollo socioemocional, validándoseles como personas que merecen respeto y a las que se les atiende integralmente.

Es importante generar sentimientos de afecto, amistad, compañerismo y respeto entre los niños y niñas, creando sensibilidad hacia los otros y las otras, abriendo espacios de ternura para la potenciación de sus capacidades.

Primera infancia y la calidad del servicio:

Como se ha venido apuntando, el papel del adulto es fundamental en el desarrollo del infante. El proporcionar ambientes y relaciones adecuadas, se traducirá en niveles de desarrollo óptimos en las sociedades humanas. Es necesario entonces que la formación de los y las educadoras sea continua, permanente e integral. Deben prepararse para atender situaciones múltiples que se le presenten. Esto requiere de una actualización permanente de sus conocimientos, presentando innovaciones enriquecedoras de acuerdo a las situaciones que vayan aflorando.

La persona encargada de la crianza, la atención y la educación, tiene el reto del conocimiento de los niños y niñas en su temperamento y necesidades, desarrollando procesos efectivos comunicación entre ambos. Esta persona observa, escucha y responde asertiva y oportunamente a las necesidades que se presentan en los diferentes entornos en que se desenvuelve el niño.

La calidad de un servicio de atención y educación en la primera infancia está vinculado con el respeto a las habilidades de cada niño y niña, respondiendo positivamente al desarrollo de nuevas destrezas. Esto hace que las personas se sientan competentes y disfruten desarrollando nuevas habilidades.

Por otra parte, los y las encargadas deben procurar incluir los contextos sociales en que se desenvuelve el niño y la niña. Uno de estos ambientes primordiales, es la familia.

La familia es un elemento indispensable en el proceso de desarrollo y aprendizaje en la niñez. El trabajo conjunto que se desarrolla entre el centro infantil, el hogar (la familia) o el lugar en el que permanezca el infante, contribuye con un desarrollo óptimo; además de que fortalecen y consolidan vínculos entre los diferentes actuantes en el desarrollo del niño y la niña.

Asimismo, Sanz (2006) afirma que tanto la familia como la escuela van a constituirse en los dos pilares básicos de la educación en la primera infancia; serán los contextos por excelencia en donde se produzca la mayor parte de los aprendizajes; de este modo, la interrelación y la conveniencia entre ellos, será un aspecto importante para favorecer un óptimo desarrollo integral del niño y la niña en sus años escolares.

Cabe mencionar que el estrés en la primera infancia puede afectar la función cerebral, el aprendizaje y la memoria en forma negativa y permanente. Las nuevas investigaciones aportan una base científica de que los niños y niñas que presentan excesivo estrés en sus primeros años de vida, están en mayor riesgo de desarrollar dificultades cognitivas, de conducta y emocionales en etapas posteriores de su vida. (Brazelton, 1994)

La salud y el ambiente físico en el que conviva la población infantil están entrelazados y expuestos a riesgos ambientales en edades tempranas del desarrollo que puede provocar daños irreversibles. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003), afirma que los niños y niñas son especialmente vulnerables en la etapa de crecimiento y desarrollo, en donde se presentan ventanas de susceptibilidad: períodos en los que los órganos y sistemas pueden

ser particularmente sensibles a los efectos de determinados riesgos ambientales porque están en continuo crecimiento e interacción social.

Propuesta de formación contextualizada y pertinente:

Todas las consideraciones anteriores con relación a la importancia de la primera infancia invitan a reflexionar en torno a la relevancia del acompañamiento y la formación pedagógica de las personas encargadas de los niños y las niñas en esta etapa. Uno de los puntos cruciales es lograr que las modalidades de atención integral en la infancia puedan ser ofrecidas con los mismos rangos de calidad independientemente de que se encuentren en manos de personas profesionales, agentes comunitarios o profesionales de otras disciplinas sin formación pedagógica en primera infancia.

Eso implica una profunda democratización del conocimiento en miras de que las personas que trabajan con la niñez, puedan acceder a diferentes formas y niveles de apropiación cognitiva y afectiva, que permita que puedan ofrecer una educación de calidad indiferentemente si se encuentra en un ámbito más cotidiano. Por lo tanto, se requiere: convertir cada experiencia educativa en un pretexto para el "aprendizaje profundo" el cual involucra el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales (Beas et al., 2001)

Una de las metas entonces de la formación es llegar a todos los recursos humanos posibles, desde sus propias condiciones de aprendizaje, para lograr ese pensamiento profundo en relación de las propias necesidades de formación, con el propósito último de mejorar la atención y educación que se le ofrece a la niñez en una etapa tan crucial del desarrollo como lo es la primera infancia.

Por ello, también se requiere de profesionales que asuman este reto. Acompañar al agente comunitario, a la persona que no tiene el conocimiento técnico, pero que si posee el sentido común, la empatía para el trabajo con niños pequeños en un camino de formación adecuado a su realidad, que le proporcione herramientas fundamentales para asegurarse que está asumiendo su trabajo con la niñez de forma pertinente, y oportuna.

Según Mata (2007, p.5) La autoafirmación profesional como la capacidad desarrollada mediante la formación y el ejercicio profesional, para actuar con autonomía y madurez mediante la toma de decisiones, en busca de soluciones, de aportar al mejoramiento de su colectividad de manera innovadora.

Dada estas consideraciones, se apuesta a una formación desde el acompañamiento y abordaje de las realidades desde formas diferentes. Esto implica considerar a todas las personas como sujetos que aprenden y que poseen proyectos que les ayudan en su autoformación desde su propia gestión.

Según Fujimoto (2000) “proponía experimentar nuevas estrategias de ampliación de la cobertura con el fin de hacer la educación inicial más accesible y equitativa” (p.9), es uno de los retos de los países en relación con la atención y la educación en la PI. Ello con el fin de propiciar la educación no formal y modalidades alternativas de educación temprana para mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas, especialmente los que viven en condiciones de alta vulnerabilidad social.

En Latinoamérica han venido incrementándose esas posibilidades especialmente con el apoyo de las familias y los miembros de la comunidad. El éxito de este tipo de iniciativas deriva de esa participación. Tal como lo menciona Fujimoto (2000) “los padres y comunidad participan tomando decisiones en aspectos pedagógicos, de organización, gestión y funcionamiento de los programas” (p.12). Los programas de atención infantil en manos de las comunidades están orientados a la equidad social, a la igualdad de oportunidades, a la autoeducación y a los principios de interaprendizaje (Fujimoto, 2000).

Fujimoto (2000) explica que “los programas no formales son flexibles, ya que se adecúan a las necesidades y realidad de los usuarios” (p.13). Es decir son creados para satisfacer los requerimientos de un grupo social que demanda un tipo de servicio alternativo y cercano a sus posibilidades.

Se dice que los programas no formales son democráticos, porque brindan igualdad de oportunidades educativas a las poblaciones, especialmente a las más marginadas. Fujimoto (2000) recalca que “es un excelente ambiente de socialización del conocimiento” (p.13). Se menciona que los programas en manos

de agentes comunitarios promueven la integración porque la autora antes citada, indica que otra de las ventajas que brindan los programas no formales a los niños(as) en la primera infancia es que son integradores, porque unen los esfuerzos de la comunidad, sectores e instituciones a favor del niño(a) y su familia; y son integrales, porque consideran la formación armónica y equilibrada del niño(a) en sus aspectos físico, intelectual, afectivo, social y emocional.

Dentro de este panorama necesariamente, una propuesta de formación contextualizada y pertinente debe rescatar las necesidades del contexto social, político y económico, así como también, las nuevas tendencias en educación parvularia.

Los principios más significativos abarcan la mediación pedagógica desde un paradigma holístico, donde las interrelaciones son la base de la formación. Persona, familia, institución educativa, comunidad, universo, son solo algunos de los ámbitos de relaciones que es fundamental considerar dentro de la formación. Es así como, el conocimiento de una atención y educación asistencial, son sustituidos por el enfoque de derechos, desarrollo integral y pedagogía con sentido humano. Todo lo anterior implica priorizar en cómo se aprenden los niños y las niñas y las oportunidades que tienen las personas que los atienden y educan para potenciar este aprendizaje a través de experiencias significativas.

HALLAZGOS SIGNIFICATIVOS DEL PROYECTO:

Reconocimiento del otro y sus capacidades en el proceso de formación:

Un primer paso para iniciar el trabajo con las personas que participan en el proceso de formación fue el conocimiento de sus realidades personales y laborales, y cómo estas influyen su trabajo con los niños y las niñas que están a su cargo. Se encuentra que en los casos de las Redes de Cuido y hogares comunitarios participantes, la mayoría son mujeres, las asistentes o persona de apoyo con baja formación académica, experiencia previa en trabajo con bebés, niños y niñas en Primera Infancia.

Mientras que las docentes a cargo de los grupos son personas con una formación profesional enfocada en la educación de niños y niñas de

aproximadamente cinco años de edad, expresando escasa capacitación para la atención de personas menores de edad en la etapa de los tres meses a los 4 años de edad. Otro aspecto que emerge en la indagación inicial en los grupos es la necesidad de un mayor conocimiento acerca de prácticas pedagógicas para este grupo étareo desde lineamientos planteados por un ente rector, en este caso, refieren al Ministerio de Educación Pública.

Se encuentra entre otro elemento relacionado a la disconformidad en términos generales manifestada por las docentes y las asistentes con respecto a sus condiciones laborales, mencionando entre los principales aspectos horario de trabajo extenso, falta de apoyo de las instancias encargadas en cuanto a ayudas económicas para obtener recursos pedagógicos, mobiliario e infraestructura adaptada a las edades de los niños y las niñas. En el primer año de desarrollo del proyecto este fue un punto medular que llevo tiempo de estudio para que se pudiera desarrollar posteriormente el proceso de formación.

En estos encuentros iniciales con las personas participantes, expresan la necesidad de acompañamiento en su trabajo con los niños, la comprensión de su situación laboral (jornadas de 12 horas diarias) y los ajustes de horarios necesarios para que pudieran participar de los procesos. En este sentido, se concluye que la coordinación con las instancias municipales, las instituciones y la facilitación de espacios en horarios accesibles a los participantes es un aspecto fundamental para la planificación conjunta del proceso.

Una de las investigaciones realizadas en el centro como parte de este proyecto (Oses, 2018), llega a la conclusión de que una de las características principales de la institución de cuidado y desarrollo infantil, es el tiempo que pasan los niños y las niñas en ella, el cual constituye la mayoría de la semana (cinco de siete días) en su etapa más activa y productiva del día (de juego, experimentación, alimentación, entre otros). Todo ese escenario hace que el transcurso de los días en el centro, se convierta en un referente de vida para los niños y las niñas que asisten a él, pudiendo las interacciones que viven en ese ambiente con sus docentes, asistentes, compañeros y compañeras, marcar su infancia presente y su desarrollo futuro.

De ahí, que se encuentra en estos grupos participantes la necesidad de formación y de actualización. Dentro de estas necesidades de formación se destaca el desconocimiento de guías o ayuda para trabajo con niños y niñas menores de tres años. Otra de las necesidades destacadas, expresada por las participantes fue el manejo de aula, ya que no contaban con las estrategias adecuadas para tener un mejor manejo de grupo, sin tener que recurrir a herramientas inadecuadas, no acordes con la promoción del desarrollo integral y los derechos de los niños y las niñas.

El ambiente de aprendizaje y la organización del espacio fue otra de las limitaciones importantes en esta primera etapa, ya que se observó y se hicieron algunos comentarios al respecto, donde, se notaba la falta de claridad en la concepción de lo que es el ambiente de aprendizaje, como todo influye en el desarrollo de los niños y niñas. No era necesario saturar a los estudiantes con materiales o juguetes, si no la mediación que se podía hacer con lo que ya se contaba en el aula o en el espacio donde se desarrollaba la rutina diariamente.

Dentro de esta primera etapa también fue importante conocer la visión que tenían las participantes acerca de la niñez, ya que se hicieron algunos comentarios y se observaron actitudes donde se podría interpretar que estas subestimaban las capacidades de los niños y niñas, por lo cual, éstos no tenían el protagonismo que debían tener en la construcción de su aprendizaje.

Fue una etapa donde uno de los aspectos más importantes era conocer y comprender lo que las participantes necesitaban para mejorar la atención y educación que estaban brindando en sus diferentes servicios.

A partir de ese conocimiento previo es que se inicia el proceso de formación desde el reconocimiento de la persona que se acompaña en los encuentros desarrollados.

Implementación de una propuesta de formación contextualizada y pertinente:

A partir del proceso de investigación, se logra destacar que las estrategias que se realizaron en el acompañamiento fueron contextualizadas, al generar como

primer paso un acercamiento a la población con la que se trabajaría, conocer las realidades laborales e incluso de cada participante como persona.

Se partió de diferentes estrategias de indagación como: entrevistas, observaciones, cuestionarios y talleres, con el fin de conocer las necesidades que las participantes vivían su cotidianidad, para que de esta manera los temas que se desarrollarían en los talleres fueran de gran utilidad para las participantes.

Los principales aspectos que se destacaron como necesidad según las expresiones y vivencias de las docentes, fueron relacionadas principalmente con dimensiones del ambiente, del espacio físico y en cuanto a estrategias adaptadas para niños y niñas de edad muy temprana, además las necesidades en cuanto a las relaciones entre las mismas participantes y reforzamiento de los valores.

A partir de esto, se inició un proceso de acompañamiento por medio de talleres con temas relacionados a las necesidades expresadas por las participantes generando tres módulos de aprendizaje: **Desarrollo infantil y factores protectores y de riesgo, Mediación pedagógica y Juego**, generando así un cambio de metodología según las necesidades que iban surgiendo en el proceso, trabajando también con acompañamientos individuales una investigadora en conjunto con una participante, llamado par pedagógico, y proponiendo estrategias de reflexión personal que permitieran registrar la percepción de las personas participantes. De esta manera se pretendía continuaran creciendo y reflexionando sobre sus prácticas, creando cuestionamientos sobre posibles cambios en sus realidades de aula e instituciones, donde fueran ellas las que con auto criticidad y empoderamiento generaran cambios en sus prácticas y en su espacio diario.

Es importante señalar, que al inicio fue difícil diseñar estrategias, sin embargo, con el proceso y el paso del tiempo, al conocer las características y gustos de las participantes, se fueron generando gran amplitud de ideas y de propuestas para que en conjunto se construyera nuevos aprendizajes. Además, fue necesaria la escucha presente en los encuentros realizados, lo que permitía ir reconstruyendo la ruta metodológica la cual, a pesar de estar establecida, fue diversa y flexible, ya que se iba adaptando a las participantes y las necesidades

que expresaban. Por medio de las estrategias que se emplearon en la investigación, se promovió el intercambio de ideas, conocimientos y también, aspectos personales construyendo con los participantes espacios para expresarse, tanto sobre aspectos personales como profesionales, en un intercambio de experiencias, vivencias y teorías.

Se utilizaron las diferentes propuestas como, por ejemplo: actividades rompe hielo, actividades cooperativas, grupos de discusión dentro de los talleres, y dentro de los pares pedagógicos, cuestionarios y observaciones en la que se permitió la socialización. Estas actividades eran más enriquecedoras si se trabajaba de manera colectiva, por lo cual al compartir grupal, el intercambio de conocimientos y las relaciones iban fortaleciéndose.

Por esta razón, es que las relaciones que se establecieron entre facilitadores y participantes fueron recíprocas ya que en los espacios en los cuales se buscaba el intercambio era más provechoso y se sentía mayor armonía y disposición por parte del grupo.

Esto llevó a la conclusión que el acompañamiento pedagógico se trabaja desde relaciones de horizontalidad en la que el conocimiento mutuo no puede ser juzgado sino transformado a partir de las propias reflexiones sobre las prácticas que se desarrollan con los niños y las niñas, de lo contrario las personas acompañadas no valorarían sus propios conocimientos y sus capacidades de auto y co-formación con el equipo de trabajo.

El acompañamiento pedagógico, como un proceso que emerge para el proceso de formación:

En el proceso de formación se denota el papel fundamental del vínculo, la afectividad y los ambientes de ternura, en las interacciones que se dan entre los participantes del proceso. Esta interacción se vivencia -desde la percepción de las participantes- en el encuentro con sus compañeras y profesoras en el encuentro formativo-; es un elemento que se llega a considerar como fundamental dentro de la experiencia desarrollada por el proyecto, ya que se pretendió generar un aprendizaje que puede ser llevado al espacio pedagógico en el que trabajan las participantes del encuentro.

La afectividad comprendida desde la propia vivencia de las participantes partió de la escucha respetuosa de las experiencias, de la admiración y el reconocimiento del trabajo del otro, de la necesidad de compartir con las compañeras el conocimiento que se construye.

Esto nos lleva a anclar otro aprendizaje en la experiencia: la sensibilización y posterior concienciación de las personas adultas de su papel en el desarrollo del niño y la niña como factor protector, que puede proveer de condiciones que favorezcan el desarrollo integral, en un ambiente pedagógico que propicia el diálogo y el respeto mutuo por las experiencias del otro.

Esa conciencia de la *“influencia sutil”* que existe en las relaciones e interrelaciones con las personas, permite reconocer también que los servicios que se ofrecen a los niños y las niñas y sus familias, pueden ser de alta calidad afectiva y cognitiva en las mediaciones pedagógicas que se dan, independientemente si se trata de un espacio formal o no formal.

En este punto se plantea otro análisis fundamental y es la riqueza de la transformación que sucede en el acompañamiento pedagógico, que parte de la entrega generosa y horizontal del conocimiento, sin pensar que las personas que no tienen formación profesional no lograrían comprender los conocimientos que se esperan construir en el vínculo y el juego como vivencias naturales de aprendizaje.

La transformación desde la reflexión de la propia vivencia del Encuentro y sus vínculos con la práctica cotidiana en los espacios de trabajo pedagógico con los niños y las niñas.

La posibilidad de situarse desde el propio referente de niñez, supone un encuentro con esa niña o niño interior. El juego constituyó un dispositivo que logra la reflexión más profunda en las participantes del encuentro. Se plantea como una forma de expresión natural de aprendizaje que puede generar situaciones significativas que logran que la persona adulta comprenda genuinamente la misma naturaleza de la niñez temprana.

Determinar los hallazgos significativos de la implementación de la propuesta de formación mediante un proceso de reflexión y análisis en la sistematización constante de la experiencia vivida.

La cotidianeidad como espacio de conocimiento y aprendizaje hace que las participantes comprendan la importancia de sus acciones en los espacios pedagógicos en los que laboran y afirmen la necesidad de ser agentes de cambio desde dichos ámbitos. La transformación inicia en el momento en que al reflexionar sobre las propias acciones se encuentran nuevas formas de interrelación con el medio y las personas que permiten mayores acercamientos a las necesidades de cada persona.

Esa visión se traslada también hacia la propia identidad de la participante del curso, en su papel como educadora formal o no formal en la vida de un niño o niña. El sentido de ser persona que merece respeto por el trabajo que realiza lleva a una situación de mejora personal necesaria y congruente con un desarrollo integral de todos los actuantes de un proceso pedagógico, así lo consideraron algunas de las participantes en el curso.

Sin temor de dejar el discurso académico tradicional de lado, para las personas que trabajan en el proyecto de Primera Infancia, la palabra “encuentro” se situó desde otra mirada paradigmática, en la que el vínculo que se produce en la convivencia, la escucha y el respeto hacia el trabajo que realizan otras personas que no necesariamente tienen formación profesional o formación pedagógica, logrando repensar la práctica pedagógica para reencantarla desde una vivencia significativa que puede influenciar las relaciones que se desarrollan en los diferentes ámbitos pedagógicos, para contribuir al bienestar común.

En consecuencia, la experiencia de los Encuentros generados en el proceso formativo que se llamó “Reencantar la experiencia Pedagógica” supuso otras formas de convivencia del conocimiento científico sobre el desarrollo humano y la pedagogía, con el saber cotidiano de las personas que trabajan arduamente por mejorar las condiciones de vida de familias y niños y niñas, desde los aportes de su experiencia propia. Además de las profundas reflexiones generadas se sabe que las personas hacen esfuerzos que requieren de acompañamiento que apoyen a que esas reflexiones se produzcan, que son las que producen los cambios en las prácticas cotidianas y mejoran la calidad de la atención, educación y cuidado que se realiza por la niñez. En palabras de una las

participantes, *Escogí educar, pero la vida me llevó más allá; me enseñó a amar, respetar, y entender.*

En cada etapa mencionada anteriormente hubo momentos de reflexión, análisis y cuestionamiento de las prácticas que realizaban los participantes. Las principales herramientas fueron; los círculos de discusión en los talleres y cuestionarios de autoevaluación en los pares pedagógicos, en los cuales se dialogaba sobre lecturas, videos, conceptos, dramatizaciones, juegos cooperativos o rompe hielo. Por ejemplo, al inicio a partir de una necesidad expresada por las participantes, se partió de la del desarrollo del niño y la niña en contexto, el papel del adulto como factor protector en la infancia, la mediación pedagógica oportuna, el aprendizaje situado y el juego como tendencia natural de aprendizaje y a partir de esta se realizaron varias actividades en sesiones de talleres, en los cuales se permitía más análisis y profundizar un poco más, ya que se contextualizaba a la realidad de las participantes.

Es así, como se llegó a generar espacios de diálogo y reflexión, en los encuentros en donde las participantes se sentían incluidas y envueltas por el interés de aprender algo nuevo, que era parte de sus necesidades y experiencias expresadas. Los diálogos formaron parte de las sesiones de encuentros, buscando la diversidad de experiencias que permitiera a las participantes sentirse en un momento cómodo y acogido.

Los momentos de reflexión y de autorreflexión, se establecieron casi al finalizar cada encuentro, se proponía un momento para pensar en cambios, actitudes y conductas que eran necesarias trabajar.

Entre los aprendizajes obtenidos por las participes del proceso se detallan diferentes aspectos que fueron primordiales en el trabajo que se llevó a cabo con este personal.

El proceso de acompañamiento que se desarrolló con las participantes llegó a generar una reflexión y análisis sobre el papel, las acciones y las prácticas que estaba realizando en sus espacios laborales, esto se pudo evidenciar mediante los diarios de reflexión y sistematización del proceso de participación en los encuentros. Como las personas participantes lo expresan, este proceso las insta

a recapacitar sobre cómo los nuevos pensamientos y comportamientos van a afectar su trabajo y cómo visualizar todo lo aprendido en el proceso como una amenaza o una oportunidad de mejorar en su labor.

Es por esto, por lo que es necesario recalcar la importancia de implementar este tipo de proceso con las personas encargadas del trabajo con los niños y las niñas en la primera infancia, ya que va a facultar para que estas posean una visión integradora sobre lo que están desarrollando con ellos y en qué situaciones pueden mejorar sus prácticas.

Igualmente, el proceso de acompañamiento impulsó a las participantes a que estas pudieran conocer e indagar nuevos conocimientos para que luego fueran adquiridos como aprendizajes que se vieran reflejados en el trabajo con los infantes

Otro de los aprendizajes alcanzado por las partícipes del proceso de acompañamiento fue el aprender a trabajar en equipo, ya que gracias a los diferentes tipos de actividades que se desarrollaron a lo largo del proceso lograron visualizar la importancia que conlleva el apoyarse entre compañeras y compañeros siempre buscando un fin último y es el brindarle una atención de calidad a los niños y las niñas.

Asimismo, otro de los aspectos que se valora mediante la sistematización fue el poder cambiar la visión que poseían acerca de los materiales que se utilizan con los niños y las niñas. Esto puesto que aprendieron a utilizar e innovar con materiales y actividades nuevas que se encontraban más al alcance de sus recursos y que eran mucho más llamativas para los niños y las niñas.

Igualmente es importante recalcar que todo el proceso vivido con ellas llevó a realizar un análisis más exhaustivo sobre rutas metodológicas situadas en los intereses y necesidades de las personas participantes, en climas de coparticipación y de empatía que permitieron el encuentro generoso de conocimiento sin pensar en quién tenía más formación profesional, técnica o empírica. Este encuentro permitió generar un enfoque que derriba (desde nuestro punto de vista) la visión de capacitación tradicional y abre un paso seguro hacia un acompañamiento pedagógico que produce la formación para la transformación.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y CITADA:

Acheta, A. (2012). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en la Europa actual. Redalyc.org 30(2). Recuperado de:<http://revistas.um.es/educatio/article/view/153721>

Acheta, A. y Lázaro, L. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina. Redalyc.org 16 (1). Recuperado de:<http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886006.pdf>

AMEI-WAECE (2003). El currículo en la educación de la primera infancia. Recuperado de: http://www.waece.org/modelocentro/anexo_elcurriculo.pdf

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2010). Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. Recuperado de:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098ES.pdf

Álvarez, M., Arley, A., Gazel, A., González, M., Gutiérrez, K. y Vargas, A. (Setiembre/diciembre, 2011). Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeña en la sociedad.

Actualidades investigativas en la educación, 11(3). Recuperado de:http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/perpecciones-personaldocenteduacion-inicial-alvarez-arley-gazel-gonzalez-gutierrez-vargas.pdf

Amador, L. (enero/junio, 2007). Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes. Latinoamericana de estudios educativos 3(1).

Recuperado

de:http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_4.pdf

Araujo, M., Lopéz-Boo, F y Puyana, J. (2013). Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de:

<http://publications.iadb.org/handle/11319/3617?locale-attribute=es>

ARCOR. (2012). Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana. UCA. Recuperada de:http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo81/files/Boletin_UCA_ODSI_Arcor.pdf

Benlloch, M. (s.f). Educación infantil y primaria. Tendencias actuales. Cuadernos de pedagogía, 281, pp.44-67. Recuperado de:http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Educacion_infantil_y_primaria.PDF

Bernard van Leer Foundation. (2008). Espacio para la infancia. La educación infantil: el desafío de la calidad. Recuperado de:http://www.bernardvanleer.org/La_educacion_infantil_El_desafio_de_la_calidad

Blanco, M. y Delpiano, E. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Enfoques educativos 7 (1). Recuperado de:
http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf

Calvo, A., Campos, S., Mata, J., Morera, A., Naranjo, T. y Vargas, K. (2012). ¿Un análisis histórico crítico de la política social de cuidado para la niñez en Costa Rica?. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de:
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2012-07.pdf>

CEPAL. (2012). Capítulo VI Políticas de cuidado: situación y desafíos en América Latina y el Caribe. En Panorama social de América Latina (pp. 2-27). Recuperado de:<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/48455/PanoramaSocial2012DocIcap6.pdf>

Chaves, A. (2001). La educación preescolar en el contexto nacional. Actualidades investigativas en educación 1 (2). Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/LA_EDUCACION_PREESCOLAR.pdf

Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. (2006). El futuro de los niños es siempre hoy. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/futuro_ninos_siempre_hoy_chile.pdf

Consejo Nacional de Rectores. (2008). Panorama general de la formación docente. En. Estado de la Educación Costarricense (pp. 151-186). Recuperado de:<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan041057.pdf>

Consejo Nacional de Rectores. (2013). Educación preescolar en Costa Rica. En Estado de la educación costarricense (pp.77-133). Recuperado de:http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Parte_1_Capitulo_2-edu03.pdf

Dengo, M. (s.f.). Marco referencial de la situación de la educación en Costa Rica. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/viewFile/4351/4180>

Eming, M. y Fujimoto, G. (2004). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. Acción pedagógica 13 (2). Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17211/2/articulo7.pdf>

Fujimoto, G. (s.f). Las políticas en desarrollo infantil temprano. OIE. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/articulos/politicas_desarrollo_infantil_fujimoto.pdf

Fujimoto, G. (Diciembre, 2000). La educación no formal: experiencias latinoamericanas de atención a la infancia: la no-escolarización como alternativa. Congreso mundial de lecto escritura. Recuperado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/d141.pdf

Fujimoto, G. (Noviembre, 2005). Cultura familiar y desarrollo infantil 0 a 6 años: Perspectivas institucionales. PIM. Recuperado de: http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/noticias/987/GabyFujimoto.pdf

García, J. (2006). Formación inicial de educadores(as) de párvulos en Chile. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf

Gil, P., Contreras, O. y Gómez, I. (2006). La educación infantil según el color del cristal con el que se mire: una investigación en el marco de la innovación de la educación superior europea. Scielo 27(2). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s101122512006000200007&script=sci_art_text

Gómez, H. (s.f) Educación: la agenda del siglo XXI. Recuperado de: http://www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion_agenda_siglo_XXI.pdf

González, M. (2003). Servicios de atención a la primera infancia en España. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%208.%20poli.pdf>

Gutiérrez, F. (Marzo, 2010). Las nuevas ciencias de la vida. Redalyc.org 25(9). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376012>

Ruiz, E. (2011). La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia. (Tesis doctoral). Recuperado de:<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29691.pdf>

Herrera, M. (2012). Políticas y programas de atención integral a la primera infancia. La experiencia de Medellín y el programa buen comienzo. Proantioquia. Recuperado de:<http://proantioquia.org.co/web/images/documentos/2ProgramaBuenComienzo.pdf>

IMAS. (2012). Informe de cumplimiento de metas y ejecución presupuestaria. Recuperado de:

Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Recuperado de:http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf

Jaramillo, L. (2007). Concepción de la infancia. Zona próxima 8. Recuperado de:<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>

Leiva, C., Pedraza, D. y Ramos, C. (2009). Mensajes claves y slogans sobre la primera infancia. Recuperado de:<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=4Gr5hg%2FR3Z4%3D&tabid=1483>

Leroy, J., Gadsden, P y Guijarro, M. (2011). The impact of daycare programs on child health, nutrition and development in developing countries: a systematic

review. Recuperado de: http://www.3ieimpact.org/media/filer/2012/05/07/SR%20007_Web.pdf

Magister en innovación y educación infantil (s.f.). En Universidad Central. Recuperado de:

<http://www.postitulospostgradosucentral.cl/wpcontent/uploads/magistereducacioninfantil.pdf>

Marí-klose, P., Marí-Klose, M., Vaquera, E. y Argeseanu, S. (2010). Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos. Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/7af433edaa007210VgnVCM1000000e_cf10aRCRD/es/vol30_es.pdf

Melograno, L. (s.f). La formación profesional del maestro de educación infantil. Recuperado de: http://www.waece.org/formacion_docente/XERDF.pdf

MINED. (2010). Política nacional de educación y desarrollo integral de la primera infancia. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Politicasydesarrollointegralparalaprimerainfancia.pdf>

Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. Redalyc.org 12(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411512005.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles282097_archivo_documento10.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Guía operativa para la prestación de servicios de atención integral a la primera infancia. Recuperado

de:<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/guiaoperativaparaprestaratenencionitegralalaprimerainfancia.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (1995). Programa de estudio. Ciclo de transición. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-deestudio/ciclotransicion.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2006). El personal docente: situación y formación. Formación del profesorado. En. UNESCO-OEI. Editor (E.), Sistema Educativo de Costa Rica. Datos mundiales de educación (pp. 2-11). Recuperado de: <http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost15.pdf>

Ministerio de Salud de Costa Rica. (2008). Modelo Conceptual y Estratégico. Provisión de Servicios de Salud en Nutrición y Desarrollo Infantil. Recuperado de:https://www.google.co.cr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&v=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fcencinai.org%2Frecursos%2Fpublicaciones%2Fim%2Fdownload%2F4_7baaa06c1b91919f1a43c4e708ca86e0&ei=mnYXU5SUD8uSkQsv4HQDw&usg=AFQjCNG3ZOKP-vOcLEpMHBi0jBvrnqcrIlg

Modalidades de atención a la infancia. (s.f.) Mc Graw Hill Education. Recuperado de: + <http://www.mcgraw-hill.es/bcv/guide/capitulo/8448169921.pdf>

Muñoz, V. (s.f). Derechos desde el principio. Atención y educación de la primera infancia. Recuperado de:http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW_RFTS_FINAL_ES.pdf

Myers, R. (2005). La primera infancia como una buena inversión. Recuperado de:http://inversionenlainfancia.net/application/views/materiales/UPLOAD/ARCHIVOS_DCUMENTO/documento_documento_file/33_14Primera%20infancia%20buena%20inversion-Myers.pdf

OCDE. (2012). México mejores políticas para un desarrollo incluyente. Recuperado

de:<http://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>

<http://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>

OIE-UNESCO. (2006). Programa de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001480/148098s.pdf>

OIT. (2012). Informe final. Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Recuperado

de:http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_188592.pdf

OIT. (2012). Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Recuperado

de:http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf

Orozco, M. (s.f.). Pasado y futuro de la educación en la primera infancia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_recurso_2.pdf

PANI-UNICEF. (2009). Política nacional para la niñez y la adolescencia Costa Rica 2009-2021. Recuperado de:

http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Politica_NNA_CR.pdf

Palacios, J. y Castañeda, E. (s.f). La primera infancia (0-6 años) y su futuro.

Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf>

Palomero, P. (2010). La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias. *Interuniversitaria de formación del profesorado* 35 (13,4). Recuperada de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/129199205110.pdf

Peralta, V. y Fujimoto, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y desafíos para el siglo XXI. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/inicial/pdf/documentos/La_atencion_integral.pdf

Práctica Apropriada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Eda. (2009). *Práctica apropiada para el desarrollo* 3. Recuperado de: [https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20\(1\).pdf](https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20(1).pdf)

Pramting, I. y Kaga, Y. (2008). La contribución de la educación inicial para una sociedad sustentable. Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/educacion%20inicial%20web.pdf>

Roca, C. (2010). Guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas, en el nivel inicial. Recuperado de: http://ebr.minedu.gob.pe/dei/pdfs/guias/guia_del_buen_trato.pdf

Rojas, R. (2008). La formación docente en la educación preescolar en Costa Rica y su pertinencia social. *Posgrado y sociedad* 8(1). Recuperado de: <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/rps/article/view/67>

Saénz, M. y González, L. (2004). Prestación de servicios en el programa CEN-CINAI. Aspectos psicosociales: Una experiencia en la región Central Norte. *Ciencias sociales*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/103-104/12-SAENZ-151-164.pdf>

Sánchez, G. y Gómez, R. (2010). Diagnóstico de la educación parvularia. Estudio de cincuenta centros de región metropolitana. Recuperado de:http://www.oei.es/inicialbbva/material/educacion_parvularia.pdf

Sauma, P. (s.f). El cuidado de niños y niñas en Costa Rica: Análisis del contexto actual y lineamientos para la acción de la Unicef en el corto plazo. Recuperado de:http://www.pnud.or.cr/sicon/sites/default/files/adjuntos_tareas/InformeCuidadoN N.pdf

Save the children. (2012). The child development index 2012. Recuperado de:http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Child_Development_Index_2012_UK_low_res.pdf

UNED y SEEC. (2013). La educación infantil en perspectiva Europea. Revista española de educación comparada Recuperado de:http://www.uned.es/reec/pdfs/21-013/REEC_21_2013.pdf

UNESCO. (s.f). La UNESCO en acción. Construir la paz en la mente de los hombres y las mujeres. Recuperado de:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/folleto%20UNESCO_esp.pdf

UNESCO. (Agosto, 1998). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de:<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>

UNESCO. (Abril, 2002). Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unidad de Primera Infancia y Educación Familiar. Boletín N°1. Recuperado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm

UNESCO. (2008). Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970s.pdf>

UNESCO. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO. (2010). Atención y educación de la primera infancia informe regional. América Latina y el caribe. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf>

UNESCO. (2010). Atención y educación de la primera infancia 2011-2012. Recuperado de: http://www.comiunesco.org.pe/doc/12/aepi_2012.pdf

UNESCO. (2010). Construir la riqueza de las naciones. Documento conceptual de la conferencia. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>

UNESCO (2012). Informe de actividades 2010-2011. Recuperado de:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Informe_Unesco_La_Habana_2010-11.pdf

UNICEF. (2003). V Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. Resumen ejecutivo. Recuperado de:

<http://www.unicef.org/lac/EDNAResumen.pdf>

UNICEF. (2008). El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Recuperado de: <http://www.unicef-irc.org/publicati>