

## Proyectos de Investigación Unidad Académica 2014 – 2015

### INFORME FINAL

**DIRECTOR: Lacerna, Patricia Inés**

**Denominación del Proyecto:**

**“Las prácticas educativas de las docentes que tienen saberes en relación a la atención temprana del desarrollo, en los Jardines Maternales pertenecientes a la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de Mendoza”**

### **Breve Descripción del proyecto**

Con la presente investigación nos proponemos indagar y describir las prácticas educativas de las docentes que tienen saberes en relación a la Atención Temprana del desarrollo, en los Jardines Maternales pertenecientes a la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de Mendoza.

Para su elaboración nos posicionamos en el paradigma interpretativo simbólico, porque concebimos el entorno a investigar como una realidad compleja, dinámica, que se crea y se mantiene a través de las interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Para la recolección de los datos se utiliza la observación de documentos fílmicos de las prácticas de las docentes de Jardines Maternales que están trabajando con saberes en relación a la Atención Temprana del Desarrollo bajo el ámbito de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de Mendoza.

Su finalidad es, aportar conocimientos actualizados acerca de las prácticas que los docentes realizan, analizar sus prácticas cotidianas con niños, como fuente riquísima de información, no sólo para saber qué se hace y cómo, sino que también revelar por qué, y desde allí contribuir, a favorecer procesos de reflexión-acción en la práctica concretas de los docentes con el fin de proteger los derechos de los niños/as a recibir cuidados que favorezcan procesos saludables durante el tiempo que permanecen en el Jardín Maternal.

### **Equipo de trabajo**

#### **Codirector:**

Llobell, Fanny Estela

#### **Investigadores en formación:**

Cerutti, Silvia Graciela

Carrasco, Mabel

Contrafatto, Sebastián

Abate Cano, Ana

Scopel, Paula

Martínez, Patricia

Kolbl, Claudia  
Carro Gil, Alberto  
García Érica

**Modificaciones:**

Altas:

Ávila, Verónica  
Bezzone, Nora  
Fernandez, Yésica  
Romero, Verónica  
Lauria, Regina  
Presinky, Laura

Bajas:

Flores, Laura  
Zappi, Anabela  
Sosa, Sandra  
Vergani, Elisa

**Ubicación Académica:**

Unidad Académica: Facultad de Educación Elemental y Especial-UNCuyo

Unidad Ejecutora: Instituto Universitario de Investigación en Psicomotricidad (I.U.I.P.)

Teléfono / Fax: 0261-4292292

Correo Electrónico: [iuip.feeye@gmail.com](mailto:iuip.feeye@gmail.com)

**MARCO TEÓRICO:**

**Introducción**

Se considera que potenciar y preservar el desarrollo infantil es prioritario en el rol del adulto a cargo. Para cumplir este rol, es fundamental que éste cuente con los saberes necesarios para construir prácticas, reflexionar sobre lo hecho, repetir las acciones o modificarlas y por ende transformar la realidad.

Considerando el marco teórico presentado en su oportunidad, y luego de tener un primer nivel de acercamiento de las secuencias filmicas obtenidas en los jardines maternos, se consideró volver al marco teórico, resignificar y ampliar conceptos fundamentales para poder analizar las acciones registradas en las observaciones de los videos realizados en los jardines maternos.

Las palabras claves tenidas en cuenta son: Prácticas Educativas - Primera Infancia - Atención Temprana - Jardín Maternal de Gestión Social.

### **1-Prácticas educativas**

“Comúnmente, por buenas prácticas se entienden las acciones que se aplican siempre en ocasiones o acontecimientos específicos, que se consideran válidas y por eso merecedoras de ser repetidas. Se trata de una forma económica de actuar para evitar reelaborar respuestas similares en cada ocasión.” “.....las buenas prácticas no excluyen la reflexión constante, el análisis y el cambio.” (Borghi, 2007, pág. 22)

En el mismo sentido, Myriam David y Geneviève Appell (2010) sostienen que la Dra. Pikler y su equipo han desarrollado en relación a la práctica un sistema progresivo con objetivos inmutables, pero cuya realización es flexible y adaptada a las necesidades variables de los niños. Estas autoras señalan que son prácticas que se pueden analizar, describir y discutir en sus menores detalles.

Battista Borghi (2007), sostiene que en relación al estudio y análisis de experiencias sobre las escuelas infantiles se pueden identificar tres direcciones:

- Trabajos, con un enfoque predominantemente holístico, centrados en la investigación en el ámbito de la Psicología, tanto psicoanalítica como evolutiva. En este sentido existen numerosos trabajos cuyo objetivo era focalizar algunos constructos teóricos fundamentales para organizar las prácticas educativas diarias. Bajo esta perspectiva se encuentran las investigaciones basadas en las reinterpretaciones de los trabajos de John Bowlby, Melanie Klein, Anna Freud, Donald Winnicott, Susan Isaacs y Françoise Dolto entre otros muchos.
- Trabajos centrados en la experiencia. Se trata en general de valiosos informes encaminados a construir una memoria de la práctica de los centros de la primera infancia. Entre éstos se encuentran los trabajos de Elinor Goldsmith en Londres y

de Emmi Pikler en Budapest, que han contribuido a desarrollar una auténtica pedagogía infantil.

- Trabajos centrados en la escuela de 0-3 como sistema formativo. Este enfoque pretende o intenta sintetizar teoría y práctica con el fin de trazar líneas guías reconocibles y compartidas pues sostiene firmemente que un servicio educativo como la escuela de 0-3 se refuerza en la medida que renuncia a formas de improvisación y se mueve sobre criterios no sólo coherentes, sino también plenamente aceptados. En relación a esta dirección se encuentran los trabajos de Bondioli, Mantovani, Bertolini, Frabboni y Borghi.

En este sentido la presente investigación se realiza en el ámbito de los Jardines Maternales dependientes de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de la Dirección General de Escuela, en un momento socio-político-educativo de profundos cambios tanto a Nivel Nacional como Provincial.

A partir de la aplicación de la Ley N° 26.061 se institucionaliza un paradigma de abordaje de los derechos de los niños que venía siendo largamente discutido. El cambio de paradigma implica entender que los niños ya no deben ser tratados como objetos de protección sino como sujetos de derechos, lo cual determina que cada intervención sea del ámbito estatal o de la sociedad civil tiene que priorizar el interés superior del niño, es decir, la máxima satisfacción integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidas por la legislación.

### **1-1 Las buenas prácticas en Educación. La Educación infantil**

Borghi plantea que las buenas prácticas, cuando se habla de Educación adquieren un sentido particular, pues apelan a algo dinámico, que requiere una transformación. “Educar en la escuela infantil significa, desde este punto de vista, acompañar (y, por tanto, ayudar y sostener) el desarrollo.” (Borghi, 2007, pág. 30)

El autor considera que la Educación consiste en el paso constante de una forma a otra, donde el sujeto es protagonista del propio proceso de crecimiento que se experimenta a través de continuas progresiones y regresiones, estructuraciones y reestructuraciones. Es decir hace referencia que la Educación es esencialmente transformación. (Borghi, 2007)

En relación al concepto de aprendizaje, Borghi propone alejarse de una concepción simplificada y mecanicista, de manera reductiva en esquemas automáticos o habilidades de ejecución; sino que los aprendizajes que cuentan son los que se configuran como adquisiciones de disposiciones duraderas capaces por un lado de modificar las estructuras cognitivas y, por otro, de estabilizarlas en un sistema renovado y eficaz.

Pepa Odena en la Presentación del libro “Lóczy, educación infantil”, expresa: “Valorar la autonomía, no como la adquisición de un aprendizaje precoz, sino como la capacidad de asumir la responsabilidad de los propios actos iniciados por el niño sin la intervención directa de los adultos, actividad orientada al placer y a las ganas de actuar con las que se desarrolla un niño que crece sano en un mundo que lo acoge. Alentar y esperar la participación en todo aquello que lo atañe. Consolidar su seguridad afectiva sobre la base de una relación personal cálida y tierna. He aquí algunos de los principios que guían el pensamiento y la práctica educativa de Lóczy y también la de otras instituciones y personas que han valorado estos criterios y que han profundizado en su desarrollo.” (Falk J. y., 2008, pág. 10)

## **2- Primera Infancia**

Profundizar sobre las particularidades de la edad de los niños donde se observan las acciones que despliegan los docentes o adultos a cargo, es fundamental para esta investigación. Es una forma de poder encuadrar mejor la observación y encontrar nutridos fundamentos de la importancia que implica el trabajo con niños en esta etapa.

Miguel Hoffmann en “Primera Infancia. La Construcción Psicosocial De Un Ser Humano” (Presentación de la Colección), aporta elementos fundamentales. El autor sostiene:

“La primera infancia es un grupo etéreo, integrante de una familia o núcleo de convivencia, que a su vez se encuentra cobijada en una comunidad, formado en una cierta cultura que muestra caminos a seguir que fueron por generaciones anteriores. Y todo eso forma parte de una Sociedad, regida por un Estado en sus diferentes niveles”.(Hoffmann M. , 2013, pág. 18)

El autor destaca que la particularidad es que ese grupo etéreo se encuentra en el período más delicado en todo el desarrollo humano. Señala la trascendencia y la inquietud de comprender en sus detalles más pequeños en cada paso de dicho proceso.

Miguel Hoffmann señala que en dicho proceso están involucrados al menos dos elementos: a) una maduración; b) un desarrollo.

El autor destaca claramente que la maduración es un proceso natural, donde lo importante es evitar los desvíos y los eventuales accidentes, pero que es un proceso de difícil manipulación. El desarrollo en cambio puede verse favorecido y facilitado por las intervenciones de quienes rodean a esa unidad madre-bebe que es el núcleo original de todo ser emergente. (Hoffmann M. , 2013).

En el Tomo I “La Construcción Psicosocial De Un Ser Humano” el autor vuelve a retomar el tema de la primera infancia y precisa un dato interesante en cuanto a las edades comprendidas en este período. Aclara que la Asociación Mundial de Salud Mental de la Primera Infancia (WAIMH) ha sostenido por más de 20 años que es el período comprendido entre la concepción y el tercer año cumplido, pero que en Julio del 2008 en el Congreso Internacional de Kioto la WAIMH modificó los Estatutos para extender esa definición hasta los 5 años. (Hoffmann M. , 2013)

### **2-1 Recorrido conceptual sobre la Primera Infancia. Su relación con el campo de la Atención Temprana.**

*“Si la supervivencia infantil representa una de las principales asignaturas pendientes que nos ha dejado el siglo XX, garantizar un crecimiento y desarrollo saludables a todos los niños y niñas durante su primera infancia es un objetivo que, ya iniciado el siglo XXI, debe estar indisolublemente asociado” (Benguigui, 2006, pág. 7)*

Plantear un proyecto de investigación en torno a la educación en primera infancia, impone ante todo revisar y tomar posición sobre lo que ésta significa, e invita a revisar la historia.

Hablar de infancia implica situar el marco legal y normativo en el cual se ubica, el escenario social en el que la infancia se desarrolla, y especialmente supone contemplar las teorías vigentes sobre la complejidad del Desarrollo Infantil.

A lo largo de la historia de la humanidad, la concepción de niño/a ha ido sufriendo transformaciones, dependiendo del contexto cultural de cada época. En esa evolución, niños y niñas fueron considerados como adulto/a pequeño, tábula rasa, propiedad,

persona en desarrollo. Estas concepciones subestimaban la competencia de niños/as para actuar eficazmente con su entorno. Bruner plantea que más allá de las capacidades que tiene un bebé al nacer, lo que se construye es un aprendizaje sobre la forma de comportarse en un contexto situado culturalmente, a partir de la manera en que la madre o adulto significativo sostiene la interacción social. Así, serán los otros quienes a través de su relación asimétrica con el niño/a, promuevan y sostengan el despliegue de sus potencialidades.

Es a partir de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) que la concepción de niño, varía sustancialmente ya que es considerado persona, sujeto social de Derechos desde el nacimiento. Ser persona significa que tiene capacidad de pensar, aprender, crear, tomar decisiones, elegir entre opciones, expresar sus sentimientos, interactuar con el entorno.

## **2-2 Pioneros en el campo de la Estimulación Temprana. Divergencias y Convergencias con la Atención Temprana.**

Si bien nuestro trabajo se centra en las prácticas educativas construidas dialécticamente en los marcos teóricos de la Atención Temprana, se considera importante abordar en este apartado dos paradigmas que en las últimas décadas han acompañado las prácticas de aquellos profesionales que se dedican a trabajar con la primera infancia; el de la Estimulación Temprana y la Atención Temprana.

Pensar la infancia y sus derechos, a la luz de los avances científicos a lo largo de los años, tuvo su impacto en las prácticas en diferentes poblaciones. A partir de los avances en el conocimiento sobre los aportes de la Neurología, se dimensiona el concepto de Plasticidad Neuronal, valorándola como una oportunidad inestimable durante los primeros años de vida de aquellos niños que cursaban alguna discapacidad. En este marco, se estructura una práctica llamada “Estimulación Temprana”.

Preguntarse sobre el origen de la Estimulación Temprana es remontarse al campo de la Educación Especial y los primeros consejos o intervenciones que se hacían a los padres antes de que el niño con discapacidad asista a la escuela. Pero la intervención con los bebés, tal como la conocemos hoy en día, data de la década del '70 (sesenta), siendo

una de las pioneras en el mundo la Dra Lydia Coriat, quien en el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, en Buenos Aires - Argentina, comenzó con los tratamientos en niños pequeños con afecciones genéticas o neurológicas, convencida de que “se podía hacer algo por él, con él, que le posibilitara algún otro camino en la vida que el que aparente y estadísticamente le estaba destinado” (Coriat). La Dra. Coriat y el Dr. Jerusalinsky definían: “La Estimulación Temprana es una técnica que tiene por objetivo apoyar al niño en el desarrollo de sus aspectos instrumentales. Se encuadra necesariamente en la interdependencia con otras disciplinas teórico-técnicas que complementan ineludiblemente su tarea cubriendo las áreas estructurales del desarrollo... El estímulo en sí mismo carece de sentido y sólo lo adquiere en función de la cadena de significantes en la que se inscribe” (Coriat & Jerusalinsky).

En Uruguay, en la misma década, se ocupaba del campo de la Estimulación Precoz la Prof. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, a través del Instituto Interamericano del Niño, trascendiendo lo específico de la discapacidad, concentrando su interés en los “Niños de Riesgo”. En este sentido, manifiesta: “el conocimiento de que el desarrollo normal de un niño está en riesgo de no cumplirse normalmente, nos lleva a intentar la identificación del riesgo, su grado y a intervenir lo más tempranamente posible” (Lorenzo, 1974)

Por otra parte, en la misma década, en los Estados Unidos se conocen los aportes de la Dra. Valentine Dmitriev fuertemente sustentados en las teorías conductistas.

Una década más tarde en España surgirán equipos multidisciplinarios que plantearán la importancia de la Estimulación Temprana o Precoz, fundamentalmente la obra de Salvador Jordi y la de María del Carmen Cabrera y Concepción Sánchez Palacio.

Finalizando la década del '70, Hernán Montenegro en Chile define a la Estimulación Temprana como “el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico”. (Bralic, Haeussler, Lira, Montenegro, & Soledad., 1978, pág. 21) Pone el énfasis en los estímulos oportunos (tanto objetos como personas) tendientes a garantizar el despliegue del potencial genético. Se abre así un campo importante de relación entre pobreza y desarrollo. Incursionará en la “marcada variabilidad entre las

diversas familias de un mismo estrato social, tanto en las condiciones físicas como psicosociales”, demostrando de esta manera la complejidad del fenómeno de la “deprivación cultural”. (Bralic, Haeussler, Lira, Montenegro, & Soledad., 1978)

En la década del ´80 (ochenta) se reciben los aportes de Myrtha Chokler, quien otorgará un crédito particular a las competencias del bebé, signándolo como un sujeto activo y constructor de su propio desarrollo, logrará también situar los aportes de la Sociología desplegando un marco teórico conceptual para la práctica de la Atención Temprana. Hablará entonces de la Neuropsicosociología del desarrollo tomándola como un “aporte científico que surge necesariamente de la convergencia y articulación epistemológica”. (Chokler, 1998)

### **2-3 Diferentes paradigmas**

Así los distintos paradigmas de la época fueron acompañando el desarrollo de la Estimulación Temprana, modificándose incluso la forma de nominarla: Atención Temprana, Estimulación Temprana, Intervención Oportuna, Educación Temprana, etc.

Ligada a la corriente biologicista, la Estimulación Temprana procuraba mejorar la función afectada, valiéndose de aportes teóricos como los vertidos por autores como Arnold Gesell en torno al desarrollo, quien plantea un determinismo genético, desde una perspectiva maduracionista. Se pone así de manifiesto, por un lado la certeza de la necesidad de intervenir tempranamente y por otro el estilo de ir accediendo progresivamente a las diferentes etapas evolutivas. Este estilo de intervención, suponía al terapeuta como en un lugar donde la familia depositaba el saber hacer con el niño; el niño era ubicado en un lugar de receptor de las estimulaciones planteadas y el terapeuta era el estimulador por excelencia.

Un nuevo paradigma surge al comprender que la inteligencia no es una función innata, lo que quizá impulsó a valorizar a la Estimulación Temprana como una oportunidad para intervenir en los rezagos del desarrollo de origen ambiental. Es así que se visualiza a la intervención como un proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se comienza a pensar en los niños y niñas que sin ser discapacitados, necesitan modificar sus escenarios, destacando especialmente la concepción del “Estímulo

oportuno”, como una posibilidad para desplegar sus potencialidades, en el marco de su particular contexto (tanto desde lo familiar como lo cultural). De este modo, el terapeuta se esgrime en quien enseña, los papás aprenden para enseñarles a sus hijos, y el niño aprende de sus padres. Fortalecía este abordaje el conocimiento incipiente que se tenía de la obra de Jean Piaget.

Desde otra perspectiva y con los aportes del psicoanálisis se piensa al espacio de la Estimulación Temprana como un lugar para sostener la Función Materna. Así el objetivo de la intervención no sólo tendrá que ver con desplegar los aspectos estructurales del desarrollo: reflejos, tono, gestualidad refleja, ritmos biológicos, sistema postural, a través de los aspectos instrumentales (psicomotricidad, lenguaje, aparato cognitivo, estructuración afectiva o psíquica) sino que se preguntará sobre el lugar que el bebé ocupa en su trama familiar. “Rescatamos la primera demanda de los padres, intentando que la urgencia se desplace y que la patología deje de ser un sustantivo para pasar a ser un adjetivo en el discurso de ellos” (Bezzone, y otros, 1994, pág. 54)

### **3- Atención temprana:**

Con los aportes de la Psicología Social se comienza a perfilar a la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I.) como una práctica profesional y social que asume una concepción y posición particular tanto del niño como de los adultos que cuidan de él. “La finalidad de la A.T.D.I. no es entonces la reparación de la función, o de la serie de funciones, sino fundamentalmente generar estrategias para apoyar y preservar la constitución del sujeto” (Chokler M. , Neuropsicología del desarrollo. Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana, pág. 29)

Esta concepción supone pensar al niño/a en términos, ya no de pautas a alcanzar o superar, sino de contemplar sus competencias; supone comprenderlo como ser autónomo, sujeto de acción y no de reacción. De este modo, la familia asume su rol según su singularidad, y el rol del adulto se centrará en proponer las condiciones para que estas competencias se desplieguen.

La ATDI se orienta necesariamente hacia dos áreas:

- Promoción, preservación y prevención primaria.

- Otra área de prevención secundaria y terapéutica.

La Dra. Liliana González y la Lic. Adriana García, hacen referencia a que es una práctica que procura crear un ambiente relacional y material, que facilite el desarrollo de las capacidades de cada niño.

Enmarcada en un modelo Contextual Dialéctico, la ATDI, pone al niño en desarrollo como el referente a partir del cual se organizan diversas estrategias.

El niño, sujeto activo e integrante de un núcleo familiar y comunitario específico, se ve inmerso desde antes de su nacimiento, en una serie condiciones, factores del entorno, que constituyen, junto a las condiciones biológicas, las bases para su desarrollo.

*“Con el término desarrollo nos referimos al proceso por el cual el niño, adquiere las conductas propias de un ser humano: organiza su psiquismo, se introduce en un sistema de comunicación, adquiere diferentes tipos de posturas y desplazamientos, manipula objetos, despliega actividades simbólicas, juegos y conductas inteligentes, así como adquiere los hábitos y conductas propias de su grupo de convivencia, de la comunidad y sociedad en la que vive ( alimentación, comportamientos relacionadas al cuidado del propio cuerpo, lenguaje-idioma, etcétera). (García, 2011, pág. 24)*

Así, desde el punto de vista de su objeto de estudio, la ATDI, se interesa por el niño en desarrollo, en el marco de sus condiciones de vida. El foco principal, está puesto en los procesos de desarrollo saludables.

### **3-1 La observación en la ATDI**

En este tipo de prácticas se utiliza la observación como herramienta del trabajo cotidiano del docente registrando los indicadores propios de cada niño, es utilizada en el curso de la actividad cotidiana. Estas observaciones son multidimensionales, con las cuales se advierten los estadios principales del desarrollo, visibles y comprobables por cualquier observador. Constituye en todo momento parte de una actividad espontánea, desplegada sin ayuda exterior.

En este sentido Agnes Szanto opina: “La observación, a mi criterio en la vida cotidiana debería ser algo más que un elemento para la investigación de aquello que no funciona bien”.

“El objetivo primario sería utilizar este poderoso instrumento para conocer a fondo a los niños....para juzgar mejor qué se puede hacer en lo cotidiano”.

“En una palabra, forjar de la observación un instrumento de nuestra propia competencia”.

La autora plantea algunos elementos que contribuyen a modelar la actitud del que observa:

- Acto individual, asunto colectivo

Observar es un acto individual cuando se realiza pero debe servir para el trabajo en equipo, debe servir para otro, para la reflexión y el análisis.

- La fuerza de los hechos

“...si se efectúa una observación con el proyecto de utilizarla, es importante que se mire, que se releven, que se marquen los hechos, muy precisos, antes que las impresiones o generalidades”.

- Valores y sistemas de referencia

Es necesario tener marcos teóricos referenciales para poder saber qué se quiere o necesita observar

- Situarse en relación a los valores de referencia

“...es importante también saber dentro de qué conjunto de valores, en qué sistema de referencia coherente se consideran estos elementos observados”. (Szanto Feder, 2011)

“Es evidente que estoy convencida de la eficacia de mi marco referencial....sin embargo otros luchan a favor de sus valores y los utilizan en su trabajo con la misma legitimidad”.

Se considera que uno de los aportes más importantes en la transformación de las prácticas educativas en la primera infancia es incorporar la observación como técnica privilegiada en la organización del trabajo cotidiano de las instituciones que atienden a los niños en la primera infancia.

Adecuar la calidad de los cuidados y favorecer de esta manera el desarrollo óptimo del niño requiere implementar la observación de manera directa, en una situación natural con la finalidad principal del control y reflexión de prácticas realizadas por el adulto y la documentación del desarrollo psicomotor y psicosocial de los niños.

Si bien ya nadie pone en duda el valor de la observación en la educación, esta herramienta de trabajo valiosísima, ha sido negada históricamente con los más variados

argumentos. Requiere para su efectiva implementación la convicción de todo el equipo de trabajo.

### **3-2 Los aportes de las investigaciones y teoría de Emmi Pikler**

Las investigaciones y observaciones realizadas en el Instituto Pikler permitieron afirmar que el niño no sólo es activo, sino que alberga la capacidad de descubrir y crecer por sí mismo.

El bebé puede concretar un gran número de experiencias, interrumpiéndose de modo regular para integrar lo que acaba de experimentar, para cambiar de postura, para recargar energía y volver de inmediato a su actividad. El descubrimiento científico es que un bebé, en buenas condiciones afectivas, es capaz de desarrollar por sí mismo:

- Toda su motricidad global y fina, esto es, sentarse, caminar, trepar, tomar objetos pequeños.
- Todo el conocimiento de las personas, de los objetos que lo rodean y de las relaciones concomitantes en el espacio y en el tiempo.

Si el bebé vive las condiciones de seguridad afectiva y se le ofrece la posibilidad de desarrollar sus capacidades, adquiere gran soltura y autonomía basadas en la confianza en sí mismo.

Cuanto más se pueda “escuchar” las manifestaciones de un pequeño, mejor se desarrolla éste.

Los anteriores descubrimientos se apoyan en las investigaciones de una casa-cuna de Budapest, cuyo principio básico es permitir que los niños, acompañados afectivamente, vivan una total libertad de actividad y movimiento.

La Dra Emmi Pikler, formuló algunas ideas básicas:

- El bebé debe gozar de gran libertad motriz
- Comprender el lenguaje que se le dirige
- Debe ser considerado, particularmente durante los cuidados, como un interlocutor activo.

Sus ideas fueron completamente revolucionarias para la época, pudo probar los resultados satisfactorios tanto en relación a la soltura y seguridad como al desarrollo de la personalidad de los pequeños.

La premisa fundamental en el Instituto Emmi Pikler, es el bienestar físico, afectivo y psíquico de cada niño.

### Concepción de Sujeto

- Protagonista de su propio desarrollo
- Sujeto activo, no reactivo
- Capaz de transformar su entorno
- Autónomo y responsable (aprende sus propios límites)
- Vive su propio placer y no hace para placer de otro

### **3-2-1 Postulados de base**

#### 1- Motricidad libre

- Regular las expectativas adultas para que estén ajustadas a cada niño
- Quitar objetos de ayuda (sillitas, andadores etc.)
- Acondicionamiento de los espacios
- Vestimenta adecuada
- La anticipación de los sucesos promueve la iniciativa
- Consecuencias sociales de la aplicación del método en el ámbito familiar

#### 2- Seguridad afectiva

- Presencia de referentes estables al cuidado de los niños
- Capacidad de acompañamiento
- Capacidad de empatía
- Capacidad de observación
- Capacidad de asombro
- Aceptación de su forma de ser

- Reconocimiento de su condición de sujeto de acción, de interlocutor

### 3- Respeto

- Aceptación de la distancia entre las propias expectativas y necesidades y lo que el niño puede y sabe hacer en cada momento de su evolución
- Aceptación de las características que lo hacen único e irrepetible
- Planificación minuciosa de las condiciones de crianza (si hay respeto, habrá mucho trabajo).
- Capacitación, observación y reflexión. (Truchis, 2003)

Adriana García en su libro “La influencia del entorno en el desarrollo del niño advierte de los riesgos de los efectos de un enfoque institucional que se proponga o proponga objetivos pedagógicos, en niños que no aún no han organizado su psiquismo, su esquema corporal e imagen de sí.

“Para llegar a ser un individuo sano y autónomo, el niño necesita primeramente, constituirse un sujeto frente a otro. Por lo tanto, la crianza del niño en el marco de una institución, no debería ser diferente a la del hogar”. (García, 2011, pág. 22)

Desde este paradigma se propone que el adulto no intervenga en forma directa en la actividad del niño, sino que es el que asegura y crea un escenario rico y armonioso para que el niño despliegue sus competencias. El adulto estimula creando las condiciones de equilibrio del desarrollo emocional, afectivo, psicomotor e intelectual.

En este sentido Judit Falk expresa: “Es la vida cotidiana del niño y de los niños, pensada en su conjunto y en sus más pequeños detalles por el adulto, y la calidad del cuidado que se le presta lo que garantiza la presencia o la ausencia de la estimulación necesaria para la salud, el despertar, el desarrollo y el crecimiento psicomotor y psicosocial.” (Falk J. y., 2008, pág. 13)

En relación a las condiciones que el adulto debe crear para el desarrollo armonioso del niño se puntualiza:

- Seguridad facilitada por un vínculo profundo y estable y por el interés hacia el niño

- Valor afectivo del sentimiento de competencia que el niño percibe no sólo en sus relaciones con el adulto sino también en aquellas que inicia con motivo de su actividad autónoma;
- Riqueza y adaptación del entorno del niño, diversidad del material que se pone a su disposición, que responde a sus gustos y a las diversas posibilidades de experimentación en función de su estado de evolución;
- Riqueza del lenguaje durante los intercambios ( gestos, palabras, y otros medios de expresión propuestos por el adulto) que permite al niño situarse convenientemente en los acontecimientos que le afectan;
- Respeto hacia el ritmo de adquisiciones motrices de cada niño, que nunca se encuentra en una situación que no domina todavía por sí mismo, ni se ve forzado a adoptar una postura que sobrepase sus posibilidades. (Falk J. y., 2008, pág. 14)

#### **4-El Jardín Maternal de Gestión Social**

##### **4-1- Ideas principales: La Educación Popular como marco referencial, político y latinoamericano de la Educación de Gestión Social.**

La educación de gestión social en la Argentina se da en el marco de los procesos histórico-políticos latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XX y es consecuencia (y causa) entre otros factores de las experiencias de educación popular tanto en nuestro país como en los países que compartieron esa coyuntura, llegando en los últimos veinte años a diferenciarse en distintas localidades según necesidades y particularidades de cada proceso comunitario regional, nacional o provincial.

Estas ideas orientadoras se basan fundamentalmente en el pensamiento de Paulo Freire, quien plantea que la educación debe servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables”; en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. En este sentido, educar es conocer críticamente la realidad, es comprometerse con la utopía de transformarla, dando lugar a la “pedagogía de la esperanza”, que plantea la superación de todo fatalismo, conformismo y desilusión que el

poder dominante desea imponer... soñando que “otro mundo es posible”. (Asociación Mendocina de Educadores de Gestión Social, 2013)

Las principales características de las instituciones de EGS son:

- La centralidad de la educación y del conocimiento como base para construir una sociedad justa, solidaria, inclusiva, para profundizar el ejercicio de la soberanía democrática y fortalecer el desarrollo socio comunitario.
- La defensa de la autonomía organizativa de las comunidades en trabajo conjunto coordinado y asociado con el Estado, para garantizar la igualdad y equidad en el ejercicio de derechos.
- La articulación y el trabajo en red continuo con diversas organizaciones e instituciones de la sociedad civil, gubernamentales y de la esfera privada.
- Los principios de la economía social.
- La defensa del medio ambiente.
- El respeto a la interculturalidad.
- La formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, promocionando capacidades necesarias para construir y actualizar proyectos de vida, basados en los valores libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- Las condiciones de igualdad que promuevan el respeto a las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- El acceso a los recursos materiales y simbólicos que otorgan más oportunidades para la concreción de los derechos humanos (las tecnologías libres, derecho al agua, a la tierra, a planes y programas del estado, a la información, entre otros)

#### **4-2- Educación de Gestión Social – Consideraciones e implicancias.**

Las instituciones educativas de Gestión Social en la Provincia de Mendoza, se encuentran reconocidas y reglamentadas tanto en la Ley de Educación Nacional N° 26206 como en la Ley de Educación Provincial N° 6970 con la intención de asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños.

Siguiendo lo normado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Dirección General de Escuelas implementa un modelo diferente de organización y gestión que

apuntala la dimensión social del desarrollo de los niños enfatizando su carácter universal y su gratuidad, una gestión promovida por organizaciones de la sociedad civil, credos sin fines lucrativos y orientada al trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, a partir de acciones innovadoras para la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo, y con la capacidad de desarrollar un proyecto institucional diferenciado según las características y realidades de la población que atienden, compensando así tempranamente las desigualdades, de tal forma que se garantice una adecuada incorporación a la enseñanza básica.

En la Ley N° 6970 se encuentra contemplada en los artículos 29 y 30 en el Capítulo III “Estructura del Sistema educativo provincial; Apartado I De la Educación Inicial

Art. 29 - La Dirección General de Escuelas, los municipios y las personas físicas o jurídicas, podrán organizar servicios de Educación Inicial no obligatoria. Deberán contar con infraestructura edilicia y equipamiento adecuado. Serán supervisados por la Dirección General de Escuela a fin de garantizar los principios y fines de la educación establecidos por esta ley.

Art. 30 - La Dirección General de Escuelas promoverá la organización de servicios educativos de origen social conjuntamente con los municipios y las organizaciones de la comunidad, para atender prioritariamente la población infantil con necesidades básicas insatisfechas. Contarán con personal docente especializado y la Dirección General de Escuelas aportará fondos para los salarios docentes, infraestructura y equipamiento.

#### **4-3 La provincia de Mendoza. Nueva propuesta Curricular de Educación inicial**

En el marco de la Ley N°26.206/06 de Educación Nacional (LEN), que establece bases, definiciones y compromisos; la Provincia de Mendoza inicia un proceso de construcción curricular colectiva. En las negociaciones de la paritaria docente de setiembre del 2011 se acuerda constituir comisiones curriculares mixtas entre el Gobierno Provincial y el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación, a fin de construir las transformaciones curriculares necesarias en todos los niveles de la educación provincial. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014)

A partir de la decisión política de construir colectivamente el Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial, los docentes de la provincia, tuvieron la posibilidad, a través de Jornadas Provinciales de Construcción Curricular, de debatir, opinar y reflexionar sobre las propias prácticas, los marcos conceptuales que las sostenían y la necesidad de actualizarlos. La organización de las Jornadas contempló el encuentro, intercambio y trabajo en conjunto de 1500 docentes de Jardines Maternales y 3.000 docentes de Jardín de Infantes (salas de 4 y 5 años) que integran la unidad pedagógica, reunidos en agrupamientos o nodos, organizados para tal fin en cada Departamento Provincial.

Las trayectorias escolares representan una gran preocupación en la elaboración de políticas para todos los niveles, muestran el papel estratégico de la escolaridad en los primeros años ya que es “el Nivel Inicial, el primer ámbito de escolarización donde se concibe al sujeto en su integralidad, respetando los tiempos y procesos de construcción de aprendizajes individuales y colectivos, dando comienzo a las primeras experiencias de las trayectorias escolares de los sujetos que incidirán en la formación de ciudadanía”. Res. CFE 174/12 (Diseño curricular preliminar de Educación Inicial pg. 18, 19).

La construcción curricular jurisdiccional que se lleva a cabo en Nuestra Provincia define y prescribe los saberes, contenidos, y conocimientos a los que deben acceder nuestros niños organizándolos por **Campos de Experiencia, ejes vertebradores y ejes de experiencia**, desde una mirada, integradora y global, constituyendo el 2º Nivel de especificación; el 3º y 4º Nivel se concreta en las instituciones en los PEI, PCI y planificaciones anuales y periódicas. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014)

El **Campo** es un espacio de interrelaciones e interacciones históricamente constituidas entre los sujetos, los principios de funcionamiento son la apropiación/transmisión de los conocimientos tiene como intención favorecer la organización de propuestas de aprendizaje/experiencias, evitando los aprendizajes fragmentados. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014)

**Experiencia** es aquella forma de conocimiento o habilidad que proviene de la observación, de la vivencia o de situaciones que suceden en la vida y pueden dejar una

marca por su importancia y trascendencia. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014)

“En este sentido los campos de experiencia incluyen saberes relevantes de la cultura, aportes de distintas disciplinas, conceptos, destrezas, valoraciones”. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014, pág. 33). Responde al principio de globalización y parte de la centralidad de los niños/as.

“Se encuentran relacionados entre sí a través de la comunicación, de los lenguajes y los distintos medios de expresión. Las delimitaciones que existen entre ellos, tienen como único fin de hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización y planificación de la tarea educativa”. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014, pág. 33)



(Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014, pág. 33)

### **CAMPO DE EXPERIENCIAS: “Construcción de la identidad personal y social”**

“El proceso de constitución del sujeto es una compleja transformación evolutiva donde lo biológico, lo psíquico y lo social constituyen la base material para las relaciones adaptativas del niño/a con el mundo que lo rodea”. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014, pág. 34) Durante este proceso lo que garantiza la

transformación, el desarrollo y la socialización es la relación vincular afectiva, sostenida y segurizante con el adulto.

Un adulto que reconozca al niño como persona, como sujeto competente, que garantice el proceso de construcción de la autonomía, que se involucre en esa relación afectiva, que lo acompañe desde la preparación de las condiciones espaciales, materiales y de tiempo suficiente, para que sus acciones y experiencias sean eficientes. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014)

En este campo de experiencia, se plantean tres ejes vertebradores:

- **Eje vertebrador de la relación con sí mismo:** con la exploración sobre el propio cuerpo, sensaciones y afectos, posturas, actividades motrices, con los sentimientos.
- **Eje vertebrador de la relación con los otros (pares y adultos):** relación con sí mismo, los otros y los objetos, con la aceptación de su identidad, la relación con los adultos la anticipación, los cuidados privilegiados y los momentos de exclusividad.
- **Eje vertebrador de relación e interacción con el medio:** comunicación verbal y no verbal, exploración, apropiación de los espacios físicos como lugar de pertenencia y contención, saberes que permiten desenvolverse en la vida social, fortalecer la autoestima y el respeto por los seres vivos.

### **CAMPO DE EXPERIENCIAS: “De la comunicación y los lenguajes”**

El campo hace referencia al desarrollo de los diferentes modos de comunicación y lenguajes. Comunicar es intercambiar con otros, es poner en común necesidades, sentimientos, ideas.

La comunicación adopta múltiples formas, las más importantes son la comunicación verbal, la escrita y la no verbal.

Las distintas formas de comunicación sirven de nexo entre el mundo interior y el exterior al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, expresión y representación

de sentimientos, pensamientos, vivencias, recrea las prácticas culturales y otorga la oportunidad a otros mundos posibles.

La alfabetización cultural hace referencia a la participación de los niños/as en las formas de hacer y pensar a través de una variedad de lenguajes.

En este campo de experiencia se plantean tres ejes vertebradores:

- **Eje vertebrador Lenguajes verbal, gestual, corporal:** comunicación y verbalización, producción oral comprensión del mensaje a través de formas convencionales y no convencionales.
- **Eje vertebrador lenguajes expresivos:** exploración, expresión, producción de artes visuales, musicales y representaciones.
- **Eje vertebrador: lenguajes y sus relaciones con los objetos, el espacio, el tiempo y la medida:** exploración, ubicación, experimentación, producción y resolución de problemas en relación del propio cuerpo el de los pares, los adultos, los objetos y el espacio.

### **CAMPO DE EXPERIENCIAS: “Ambiente natural, social, cultural y tecnológico”**

Desde el nacimiento y a lo largo de toda su infancia, los niños/as mantienen un intercambio permanente con el medio natural, social y cultural en el que se encuentran inmersos.

Los niños se relacionan activamente con el ambiente, exploran, conocen, descubren, transforman, cuidan, protegen, entre otras acciones, con ellos satisfacen sus necesidades de pertenencia y de identificación cultural, aprenden su lengua materna, símbolos, costumbres, tradiciones culturales.

En la interacción con otros niños y adultos desde temprana edad, va enriqueciendo, ampliando y organizando sus conocimientos, se va apropiando del conocimiento del ambiente natural, social, cultural y tecnológico, se acerca a la idea de que los objetos son producto del trabajo del hombre, que requieren materiales y herramientas para su construcción.

El contacto con el mundo físico facilita al niño realizar operaciones afectivas, espaciales-temporales, permitiendo al niño desarrollar su pensamiento lógico.

En relación al cuerpo del niño/a le permite iniciarse en el conocimiento de la conservación de una salud integral.

En las características propias a la identidad socio cultural y las distintas formas de organización van iniciando el camino hacia una ciudadanía responsable.

Este campo de experiencia es en suma el que facilita y fortalece los aprendizajes del entorno natural como así también promueve la apropiación de lo sociocultural en su proceso hacia la construcción de una ciudadanía transformadora.

En este campo de experiencias se plantean dos ejes vertebradores:

- **Eje vertebrador Seres vivos, el entorno natural, social, cultural:** Observación (visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa. Exploración. Interacción. Experimentación de animales, vegetales y elementos naturales de su entorno.
- **Eje vertebrador Materiales y sus interacciones:** Observación, exploración (visual, auditiva, táctil, gustativa, olfativa). Experimentación y descubrimiento de objetos, materiales en actividades cotidianas y lúdicas. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute, 2014)

### **Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Mendoza**

El 18 de febrero del 2015 Dirección General de Escuela de la Provincia de Mendoza presenta el Diseño Curricular de Nivel Inicial, en su versión definitiva.

En relación a la conceptualización a la constitución de la subjetividad el documento expresa:

*La constitución de un sujeto, sujeto de acción y no solo de reacción (...) “es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente. Se desarrolla en torno a un continuo movimiento activo y dialéctico de organización y significación de experiencias personales, vinculares y sociales, escenario fundante en el que comienza a inscribirse la historia, como sujeto social y de conocimiento.*

*Sostener, mirar y acompañar al niño/a en su proceso de socialización implica proponerle un abanico de experiencias que le permitan apropiarse de la cultura en un particular momento histórico.*

*Considerar la niñez actual en sus diferentes contextos permite aproximarse a las formas múltiples de ser niño/a en la Mendoza de hoy, trazando una genealogía de cómo esas formas han variado durante los últimos años. Este nuevo paradigma concibe a las infancias como “sujetos de derecho y conocimiento”, dejando atrás la concepción y función tutelar del Estado.(...) Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Mendoza*

En el documento se manifiesta que desde los primeros momentos de la vida, el bebé es un ser que se desarrolla desde los otros, a partir del “otro” que puede interpretarlo y decodificarlo dando sentido a sus tensiones y necesidades. Es en relación a las respuestas que los adultos, encargados de su atención, le dan; es que sus iniciativas las pueden vivir como eficientes o frustrantes.

La falta de resonancia y de escucha por ese “otro” a sus tempranas demandas reducen las posibilidades de constituirse en un ser seguro, confiado, creativo y original.

Todo sujeto requiere de un espacio para su desarrollo integral. Éste, desde los primeros momentos de la vida, es más que un lugar físico, un lugar simbólico. El lugar que ocupa en el deseo y proyecto de los adultos que lo piensan, lo miran, lo arrullan y contienen, es desde donde se constituirá en un sujeto social.

Este espacio es a la vez ámbito de “ser” y expresión de su ser. Espacio que desde un principio le es cedido por su núcleo social inmediato, madre, padre, familia nuclear.

En esta etapa, muchas veces se produce ya el otorgamiento del nombre con la expresión implícita del proyecto que sobre este sujeto ha deseado su núcleo social.

Tal como sostiene E. Pichón Rivière el sujeto es emergente de sus condiciones concretas de existencia y es a su vez productor activo de transformaciones en el medio. El grado de desarrollo intelectual y cultural que alcance este individuo influirá a su vez en la calidad de su entorno, tanto físico como socioeconómico y cultural.

Los niños/as necesitan de los adultos para aprender y desplegar sus posibilidades. Son los adultos que acompañan su desarrollo los encargados de acercar los niños/as a la cultura, a crear espacios y condiciones estables para que puedan jugar, moverse, explorar, expresarse y espacialmente asombrarse y sorprenderse por el mundo que los contiene y al que pueden aprehender.

Como sujetos de derecho los niños y niñas necesitan adultos garantes de sus condiciones materiales y simbólicas de su desarrollo para poder crecer. Es decir, adultos que creen las condiciones necesarias para que su desarrollo pueda producirse seguro y armoniosamente. (Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuela-Sute, 2015)

### **Objetivos propuestos: grado de avance**

El presente informe final se ha formulado atentos a los comentarios realizados por los evaluadores de la Secretaría de Investigación y Posgrado en el Proyecto Anual- 2013-2014, **“Las prácticas educativas de las docentes que tienen saberes en relación a la atención temprana del desarrollo, en los Jardines Maternales pertenecientes a la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de Mendoza”**

### **Objetivo General**

Describir las prácticas educativas que realizan las docentes que tienen saberes acerca de la atención temprana del desarrollo, en los Jardines Maternales de Gestión Social y Cooperativa Mendoza.

### **Objetivos Específicos**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Porcentaje de logro</b>	<b>Actividades desarrolladas</b>
<p>1º- Caracterizar las prácticas que realizan las docentes que tienen saberes acerca de la atención temprana del desarrollo de los Jardines Maternales de la DEGSyC.</p>	<p>100 % logrado</p>	<p>-Constituimos un equipo interdisciplinario con formación en carreras afines a la investigación y participando en distintos niveles del medio ya sea como docentes de la casa, profesionales de organismos oficiales, docentes de Jardines Maternales de DEGSyC, alumnos y egresados.</p> <p>Se integran a nuestro equipo de trabajo dos docentes de la Universidad Provincial de Córdoba.</p> <p>Se realizan continuas reuniones de equipo, con el fin de consensuar los lineamientos de la presente investigación.</p> <p>Se define el ámbito de estudio con acuerdo institucional.</p> <p>Se selecciona la muestra en relación a la utilidad que ella tiene para el propósito de la misma. Se eligen prácticas educativas de docentes con saberes en Atención Temprana que se desempeñan en los Jardines Maternales de la DEGSyC.</p> <p>Realizamos la selección de la</p>



		<p>bibliografía y un primer borrador del marco teórico.</p> <p>Se construye el dispositivo de generación de datos de la siguiente manera:</p> <p>Fase de planeamiento:</p> <p>Establecimos la observación no participante y en contexto natural como técnica de recolección de la información con la ayuda de soportes tecnológicos (filmación).</p> <p>Se realizan cuatro filmaciones de prueba para hacer los ajustes necesarios y transmitir los mismos a las personas responsables. Entre los aspectos a tener en cuenta se consideraron tener filmaciones de todas las salas ( lactantes, uno, dos y tres años) y de los distintos momentos cotidianos del quehacer diario de un Jardín Maternal ( juego, alimentación e higiene)</p> <p>Fase de trabajo de campo:</p> <p>Se modifica el dispositivo inicial, focalizando los cambios para lograr la factibilidad y así adquirir la información necesaria para resolver el problema</p>
--	--	--



		<p>formulado, sin dejar de tener en cuenta que el registro fílmico representa un recorte de la realidad.</p> <p>Se realiza un total de dieciocho filmaciones, y se seleccionan once.</p> <p>Para ordenar y tener la información más organizada se establece códigos y libro de códigos ( detallado en el punto “recolección de datos”)</p> <p>Los miembros del equipo realizan las crónicas en base a los registros fílmicos y se organizan con códigos para un mejor manejo.</p> <p>En el análisis se utiliza el programa Atlas ti. Como documentos primarios se carga en el software el marco teórico elaborado, las crónicas y los registros fílmicos.</p> <p>En el análisis de las crónicas se identifican las primeras categorías de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Observación como herramienta de trabajo</li><li>-Escenarios ricos y armoniosos</li><li>-Seguridad afectiva</li><li>-Emplea estrategias</li><li>-Interlocutor válido</li></ul>
--	--	--

<p>2º- Identificar los campos de experiencias desarrollados en las prácticas observadas.</p>	<p>90% logrado</p>	<p>-Promueve conductas inteligentes</p> <p>-Construcción de la identidad</p> <p>Establecidas estas categorías se analizaron las secuencias fílmicas a la luz de la teoría. De esta última se identifican consenso entre los diferentes autores, cuyas premisas claramente se pudieron observar en las actividades desarrolladas por los adultos y niños en las filmaciones. De este análisis se vuelven a identificar sub-categorías que permitieron un segundo nivel de profundidad.</p> <p>Por último se analizan los saberes que se llevan a cabo, comprobando que las prácticas de la ATDI se encuentran incluidas en los Campos de Experiencias propuestos en el Diseño Curricular de la Educación Inicial, arribando al segundo objetivo de la investigación.</p> <p>En cuanto a la elaboración de conclusiones, éstas se encuentran desarrolladas en un ítem específico.</p>
--	--------------------	---

## Hipótesis

- 1- Las prácticas que realizan los docentes en relación a la atención temprana del desarrollo contemplan la protección de los derechos de los/as niños/as a recibir una educación que favorezca su desarrollo armonioso.
- 2- Las prácticas educativas en relación a la atención temprana implican el desarrollo de distintos campos de experiencias.
- 3- Las prácticas educativas en relación a la atención temprana posee principios inspiradores que argumentan y gobiernan cada elección.

## Metodología

En este apartado hemos establecido las fases y las subfases que nos guiaron en el proceso de investigación, determinando los procedimientos de recolección de datos, su procesamiento y posterior análisis.

Para la elaboración del presente trabajo nos posicionamos en el paradigma interpretativo simbólico, porque concebimos la problemática a investigar como una realidad compleja y dinámica que se crea y se mantiene a través de las interacciones simbólicas de los actores sociales y pautas de comportamiento.

El tipo de investigación según su profundidad es exploratoria, ya que busca un primer acercamiento a la realidad sin intentar explicar sino describir y entender; ya que pretende identificar, analizar, caracterizar y distinguir el problema. El diseño cualitativo de la misma nos orienta a conocer las prácticas educativas de las docentes que poseen saberes en relación a la Atención Temprana del Desarrollo y que trabajan con niños en la primera infancia.

Su finalidad es aplicativa, ya que busca aportar conocimientos y comprensión acerca de las prácticas de los docentes a cargo del cuidado de los niños de 0 a 3 años en los Jardines Maternales de Gestión Social de Mendoza.

Según su alcance temporal es sincrónica o seccional, en un momento específico o tiempo único.

Por su amplitud es microsociológica porque toma un pequeño grupo que indica una tendencia.

Nuestras unidades de análisis son las prácticas de las docentes que trabajan en los Jardines Maternales pertenecientes de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de Mendoza.

#### Selección de la muestra

La muestra está formada por 11 secuencias fílmicas de prácticas educativas realizadas por docentes que poseen saberes en relación a la Atención Temprana y que pertenecen a Jardines Maternales pertenecientes a la DEGSyC de la provincia de Mendoza. Teniendo en cuentas lo mencionado la muestra quedó formada por:

#### Variable de estudio

La misma es:

- Las prácticas educativas de las docentes que tienen saberes en relación a la Atención Temprana del desarrollo

Las dimensiones que incluyen dichas prácticas educativas son:

En relación a la vida cotidiana del niño en los Jardines Maternales

- Momento de la alimentación (merienda y/o almuerzo)
- Momento de la higiene
- Momento del juego

En relación a las distintas edades de los niños

- Deambuladores ( de 45 días a 1 año)

- Niños de 2 años
- Niños de 3 años

#### Recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de los datos, que nos permitió llevar a cabo los objetivos planteados, es la observación no participante en contexto natural acorde al tipo de estudio exploratorio y descriptivo, en el marco de la investigación cualitativa que nos propusimos.

Elaboramos el siguiente libro de códigos que nos permitió una primera organización de los datos obtenidos:

VARIABLE	CÓDIGO	VALORES
Cada secuencia fílmica es designada con un número.	(V) Video o secuencia	V 1 V 2 V 3 V 4 V 5 V 6 V 7 V 8 V 9 V10 V11
Momentos de la rutina del JM. M -a (merienda-almuerzo) M-j (juego) M-h( higiene)	(M)	M-a M-j M-h
Denominación de la sala donde es realizada la filmación	Salas	D (lactantes y de un año) 2 (sala de dos años) 3 (salas de tres años)

Hace referencia al o los adultos a cargo de los niños presentes en la sala en el momento de la filmación.	(A) Adultos	A-1 - A-2 -
Hace referencia a los niños presentes en la filmación.	(N) Niños	N-1 N-2 N-4 N-5 N-6 N-7

El mismo está volcado parcialmente en cada crónica en la siguiente etiqueta:

N° de secuencia	
Momento	
Sala	
Cantidad de Adultos	
Cantidad de niños	

Luego de la organización de los datos obtenidos a través de las crónicas de las observaciones de las distintas secuencias filmadas, procedemos a realizar el análisis y posteriores conclusiones.

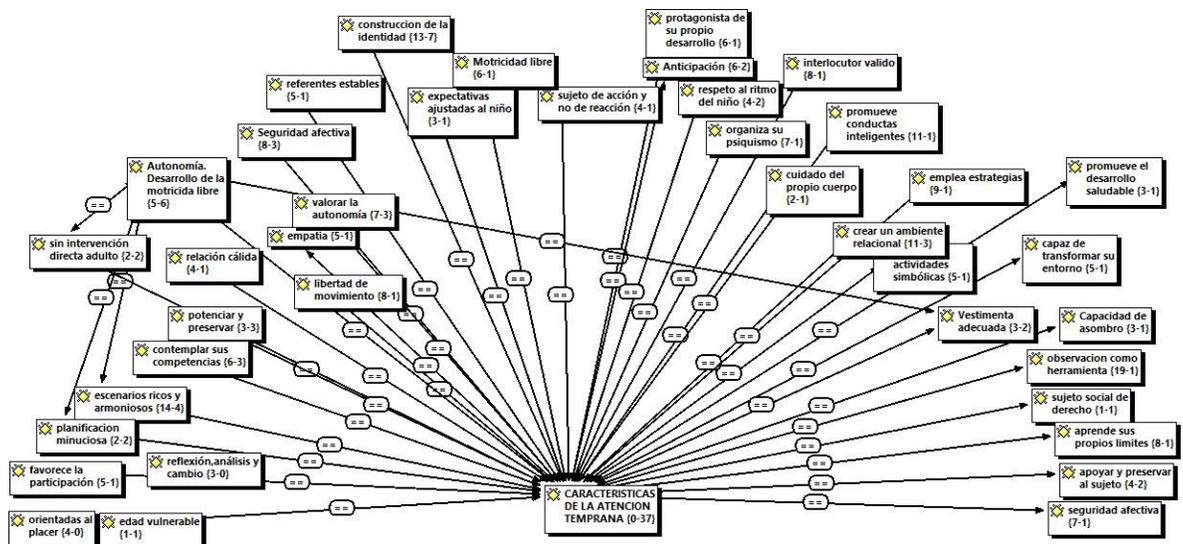
### **Análisis de los datos y Resultados Obtenidos**

Para realizar el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el software Atlas.ti, especialmente diseñado para el estudio de datos cualitativos, permite realizar un examen minucioso de los videos y las crónicas de las observaciones realizadas del documento fílmico; comparar, identificar diferentes categorías y agruparlos. Mediante la

elaboración de redes y la correlación de las categorías con selección textual de lo transcripto en cada crónica.

Para caracterizar las prácticas educativas de las docentes que tienen saberes en relación a la Atención Temprana del Desarrollo en los Jardines Maternales de Gestión Social y Cooperativa, se realiza un análisis de documentos de distintos autores en relación a los conceptos o palabras claves sobre la temática. Esto permitió al equipo de investigación tener mayor riqueza semántica para poder luego ir al análisis de las crónicas de las observaciones de los registros fílmicos.

A partir de este primer análisis se obtienen los siguientes datos:

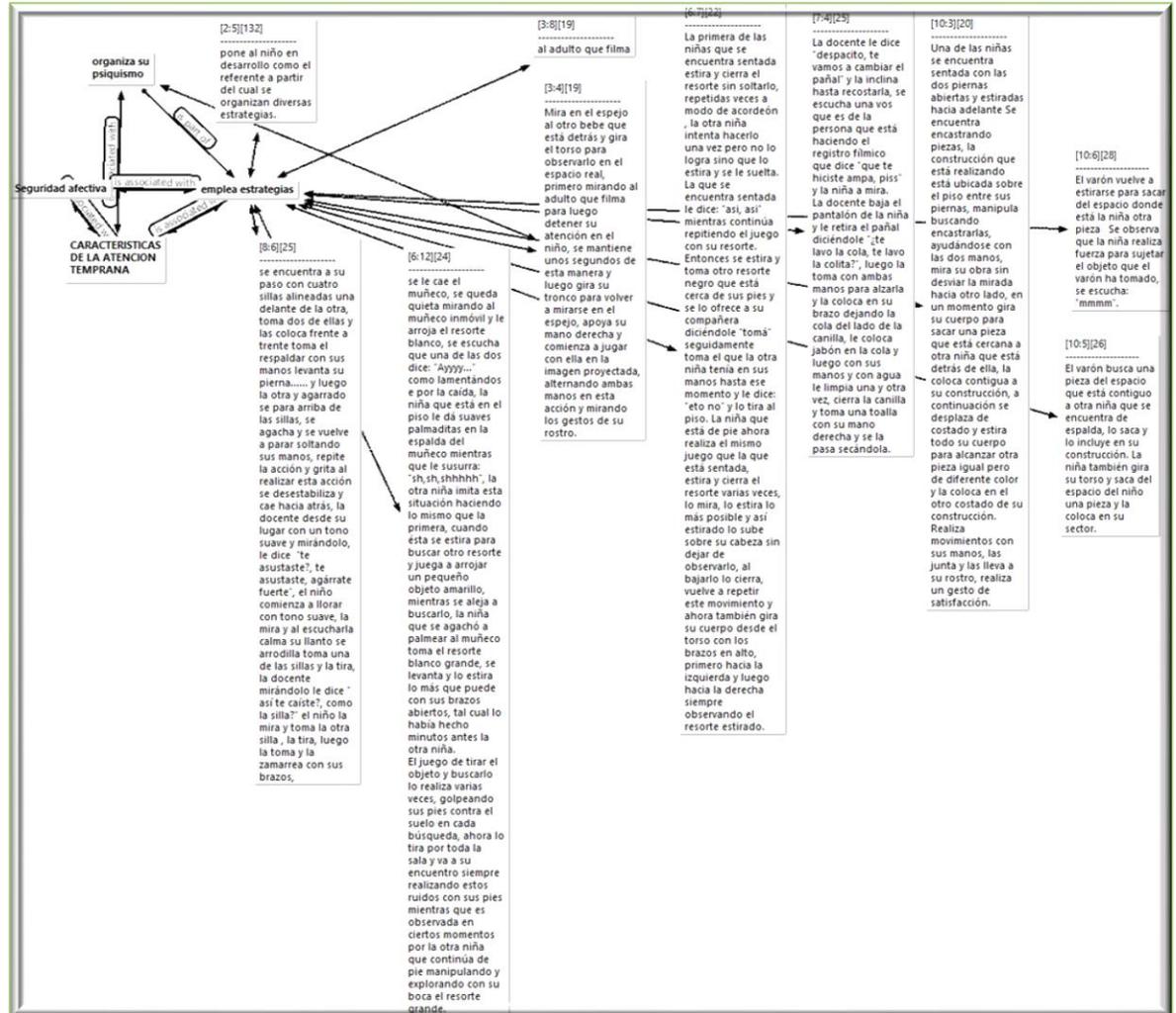


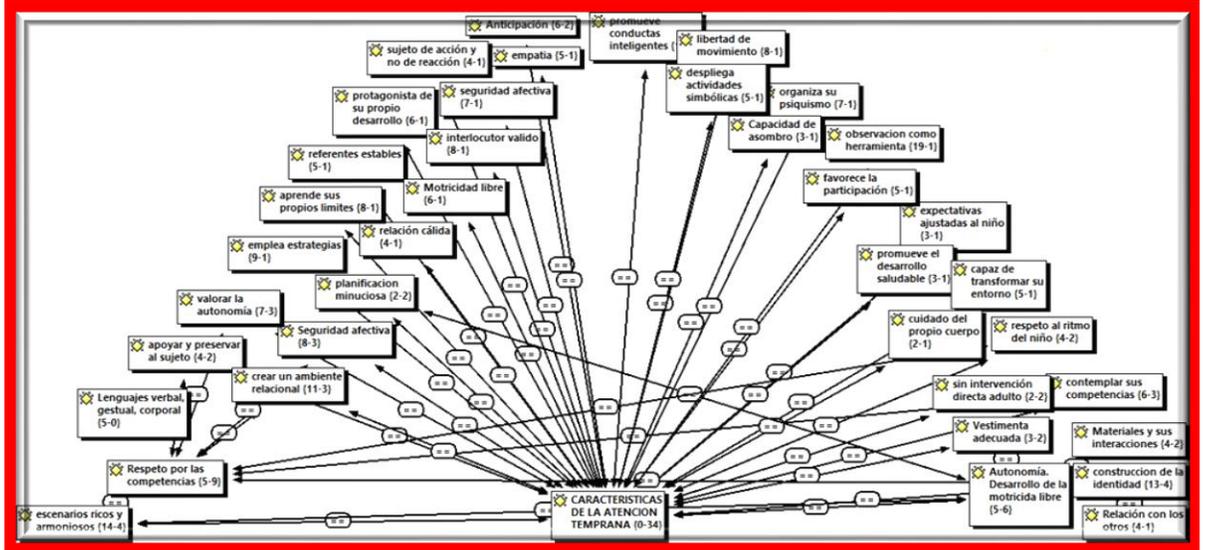
Este proceso permite un primer nivel de reducción de datos teóricos en relación a las características de las prácticas de atención temprana en la primera infancia. Estas palabras claves constituyen los primeros códigos con los que se comienza el análisis de las crónicas de las observaciones.

Para el análisis de las crónicas se decide efectuar una revisión de las mismas y unificar la redacción con el aporte y mirada de los integrantes del equipo.

Se trabaja cada una de las descripciones escritas, se divide en secuencias y se organiza el texto en párrafos. Al ingresarlos al Atlas ti se selecciona cada párrafo y se codifican con palabras claves.

El siguiente cuadro es una muestra del procesamiento realizado.





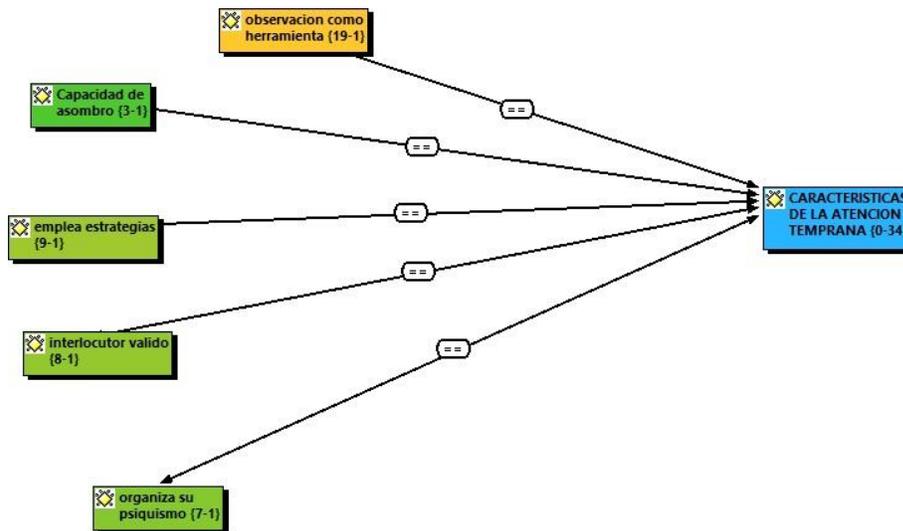
Lo que se pudo observar aquí es la frecuencia en que fue utilizado el código en el análisis de las once crónicas de las observaciones de los videos.

Entre los códigos más utilizados se encuentran:

- Observación como herramienta de trabajo
- Escenarios ricos y armoniosos
- Seguridad afectiva
- Emplea estrategias
- Interlocutor válido
- Promueve conductas inteligentes
- Construcción de la identidad

Con la intención de ir trabajando en un mayor nivel de profundidad se analiza estos códigos y sus relaciones y/o vínculos con otros elementos seleccionados.

Observación como herramienta de trabajo.



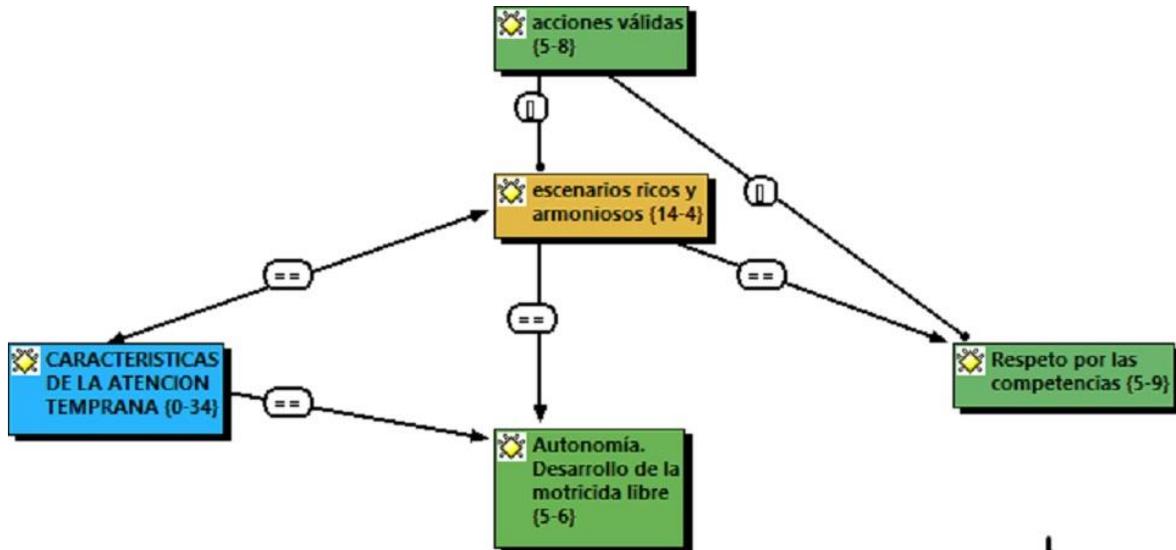
Se analiza que la observación, como herramienta de trabajo en las prácticas educativas en relación a la atención temprana implica:

Por un lado un adulto que conserva la necesidad y capacidad de asombro, es decir un adulto que está dispuesto a encontrar en lo que observa nuevas fuentes de conocimiento y acontecimientos únicos e irrepetibles.

Por otro lado es una herramienta que le permite generar y emplear estrategias a través de la reflexión y análisis de lo que observa.

Considera al niño como un interlocutor válido para poder conocerlo y aprender lo que manifiesta en todo momento. Valora cada expresión, cada acción que el niño realiza como expresión de su psiquismo, de su manera de ser.

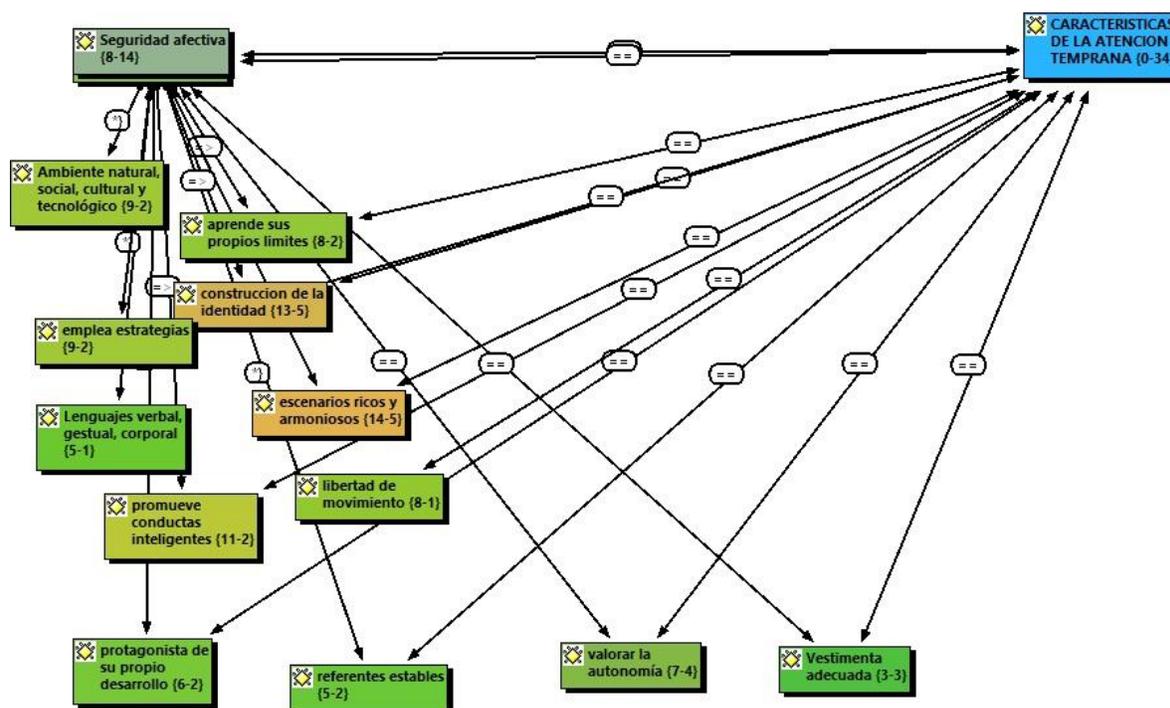
Escenarios ricos y armoniosos.



Otra característica importante detectada en las observaciones de las prácticas es que el docente prepara, organiza los espacios y los tiempos donde los niños se encuentran. Al mismo tiempo brinda objetos facilitadores en calidad, cantidad y momento de aparición. Estas acciones válidas merecedoras de ser repetidas crean un ambiente de aprendizaje que favorece el desarrollo de la motricidad libre y autónoma (desplazamientos y posturas por propia iniciativa).

Crear escenarios ricos y armoniosos es considerar al niño competente para autoconstruir, autocorregir, autorregular y autoestimular sus acciones. Esto es fundamental en el acompañamiento del desarrollo del niño y en la intencionalidad de la propuesta educativa.

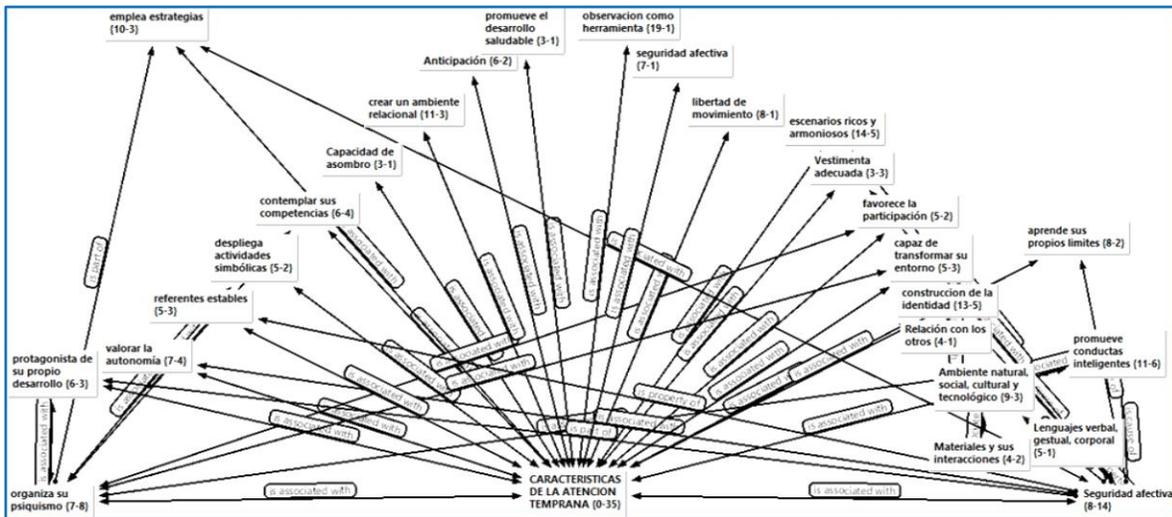
Seguridad afectiva



La seguridad afectiva es esencial para el aprendizaje. Permite al niño incorporar saberes, interactuar con sus pares, los adultos y el medio. Aprende sus propios límites y garantiza así el proceso de construcción de la autonomía y de su identidad.

La seguridad afectiva está íntimamente relacionada con otra de las características de la Atención temprana que es brindar al niño “referentes estables”, indudablemente ligada a un adulto que emplea distintas estrategias para crear las condiciones de seguridad: los contactos suaves, las miradas, las palabras que anticipan las acciones, la libertad de movimiento, los espacios preparados para que el niño desarrolle sus competencias y brindar todas las posibilidad para ser protagonista de su desarrollo son elementos que se entrecruzan en forma constante para construir estas bases de seguridad esencial para el niño que se encuentra en la franja etárea más vulnerable del desarrollo humano.

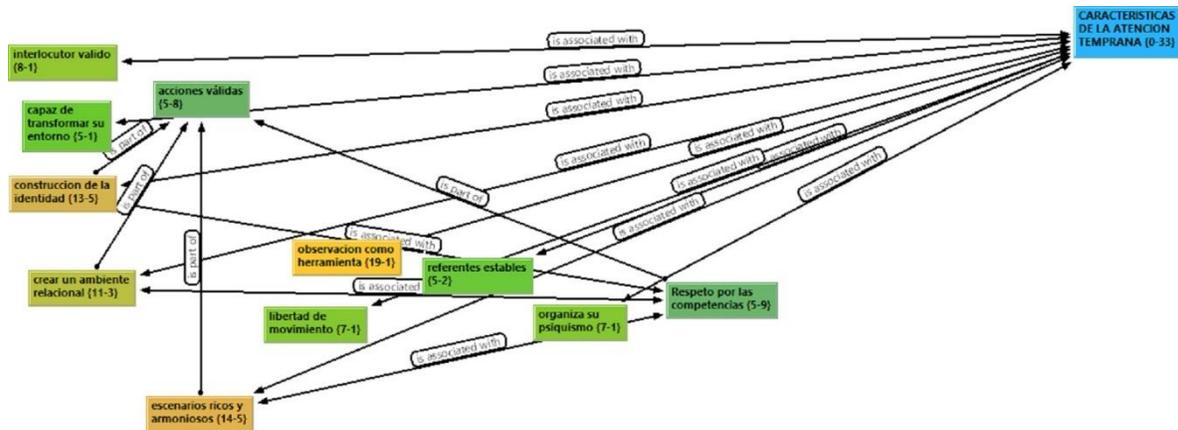
## Emplea estrategias



Se considera que una de las características de la Atención Temprana en la Educación es la intencionalidad del adulto de crear y reflexionar sobre estrategias válidas, que incluyen múltiples acciones antes, durante y después de los acontecimientos.

Anticipar al niño las acciones a realizar, crear escenarios ricos y armoniosos que permitan actividades simbólicas, motricidad libre, la participación, la relación con el otro, valorar la autonomía son algunas de los aspectos que se tienen en cuenta para promover el desarrollo saludable del niño/a.

## Interlocutor válido

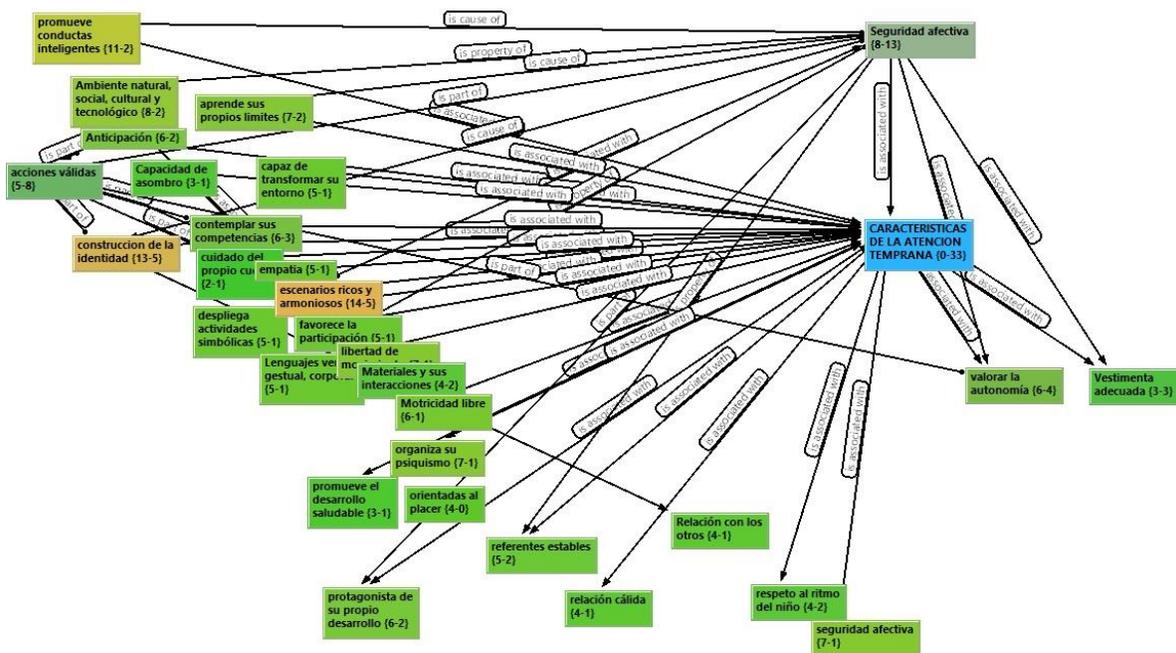


Esta característica está asociada a una multiplicidad de acciones que realiza el adulto en sus prácticas, siendo así parte de acciones válidas que permiten la construcción de la identidad.

Que el adulto considere al sujeto como un interlocutor válido implica el respeto por sus competencias entendiendo las mismas como la capacidad de crear, iniciar y ejecutar un proyecto para transformar su entorno.

## Promueve conductas inteligentes

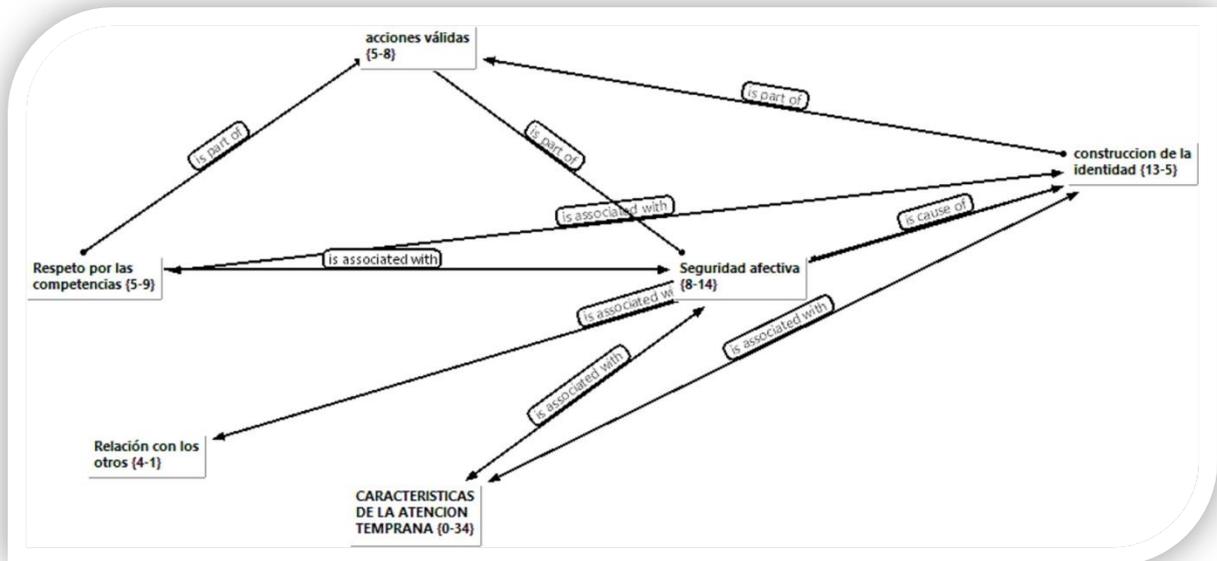
*“La niña mira el pañal, lo abre, lo cierra, se le cae al piso y esta mira a la persona que está filmando, se agacha la niña y recoge el pañal, la auxiliar le dice:- vamos Amparo, vamos, ¿salió la Dana? y la niña mira por la puerta. La docente mira a la niña y esta mira a la docente quien le estira su mano y le dice: vamos, la niña toma la mano y lentamente van hacia el baño*



La multiplicidad de características encontradas en las acciones realizadas por el adulto, se reflejan en el niño en conductas de mucho interés, las que fueron minuciosamente observadas en las crónicas repercutiendo en la estabilidad emocional y la variedad de conductas inteligentes promovidas.

Se puede observar en la acción que realiza el niño/a su atención y concentración para explorar los objetos y resolver las situaciones que se le presentan, repitiendo iniciativas, siendo precavido y prudente para ejecutar su proyecto a nivel de los medios que dispone. Extrayendo conclusiones que podrá aplicar en sus acciones próximas.

Construcción de la identidad



Las vivencias de las experiencias, son las que dejan en el niño una huella, un profundo registro de sus competencias, permitiéndole sentirse seguro de sus acciones y elecciones.

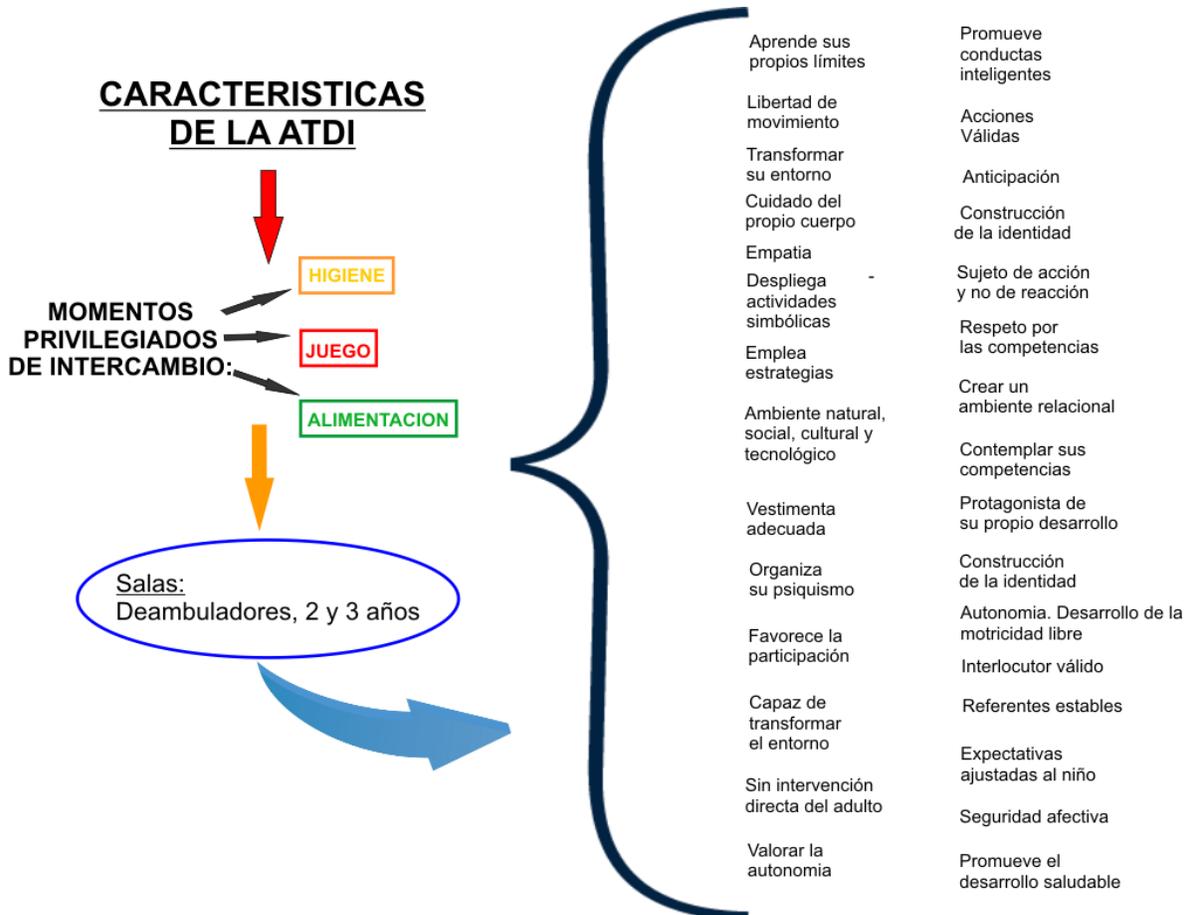
Se puede visualizar en el gráfico como la construcción de la identidad está relacionada con la seguridad afectiva, respeto por las competencias y la relación con los otros.

Permitirá al niño/a distanciarse progresivamente del adulto sin temores ni angustias y vivir armoniosamente su creciente independencia.

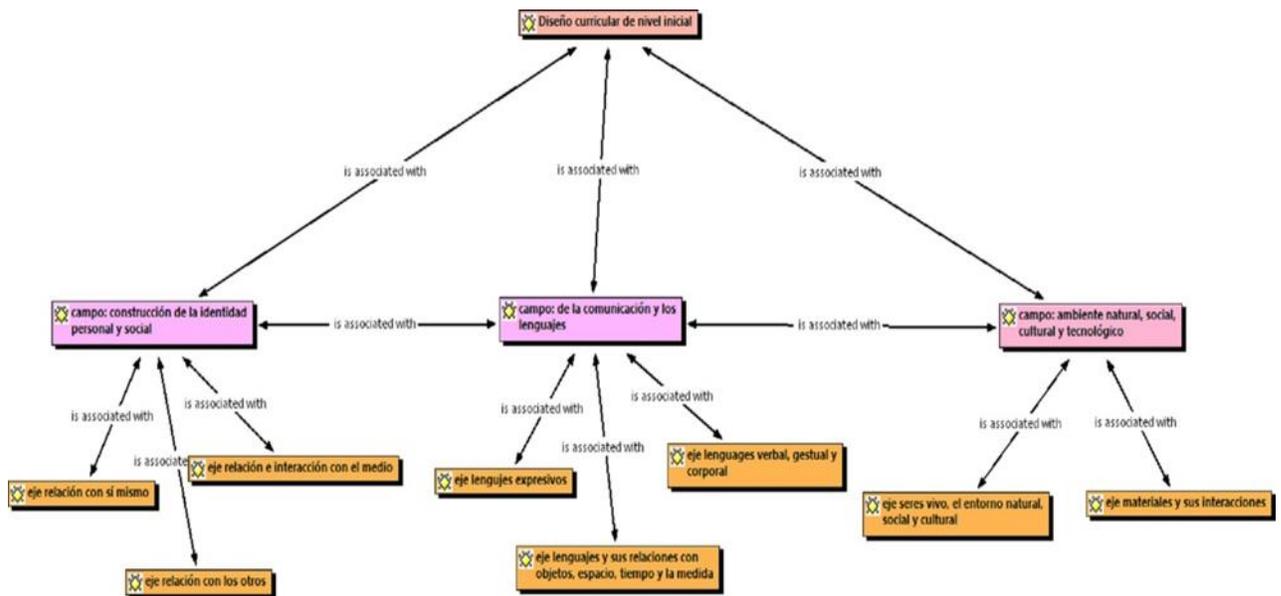
### **Análisis de los momentos de alimentación, juego e higiene y las distintas salas del Jardín Maternal.**

En el gráfico siguiente se puede observar que los términos utilizados como códigos en el Programa Atlas ti, son visualizados en cada una de las salas en las cuales se realizaron los registros filmicos, es decir tanto en la sala de deambuladores como en la de

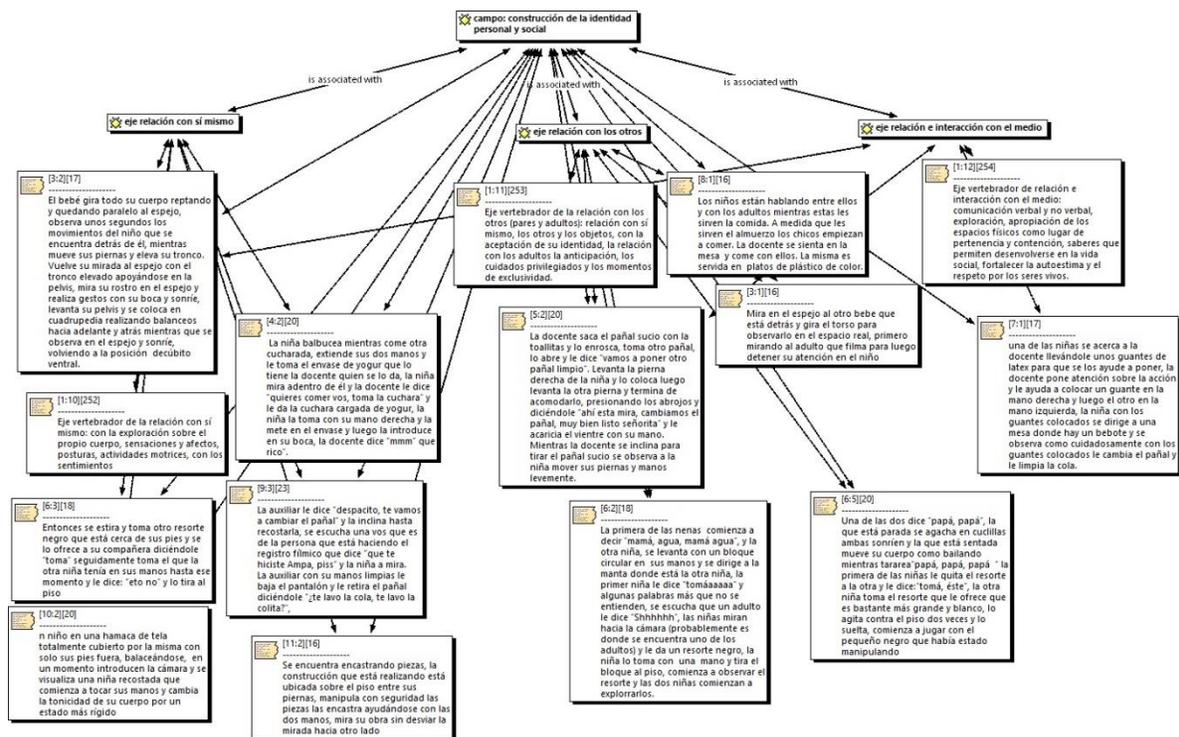
dos y tres años, durante los momentos de intercambio, o sea durante la higiene, el juego y la alimentación.

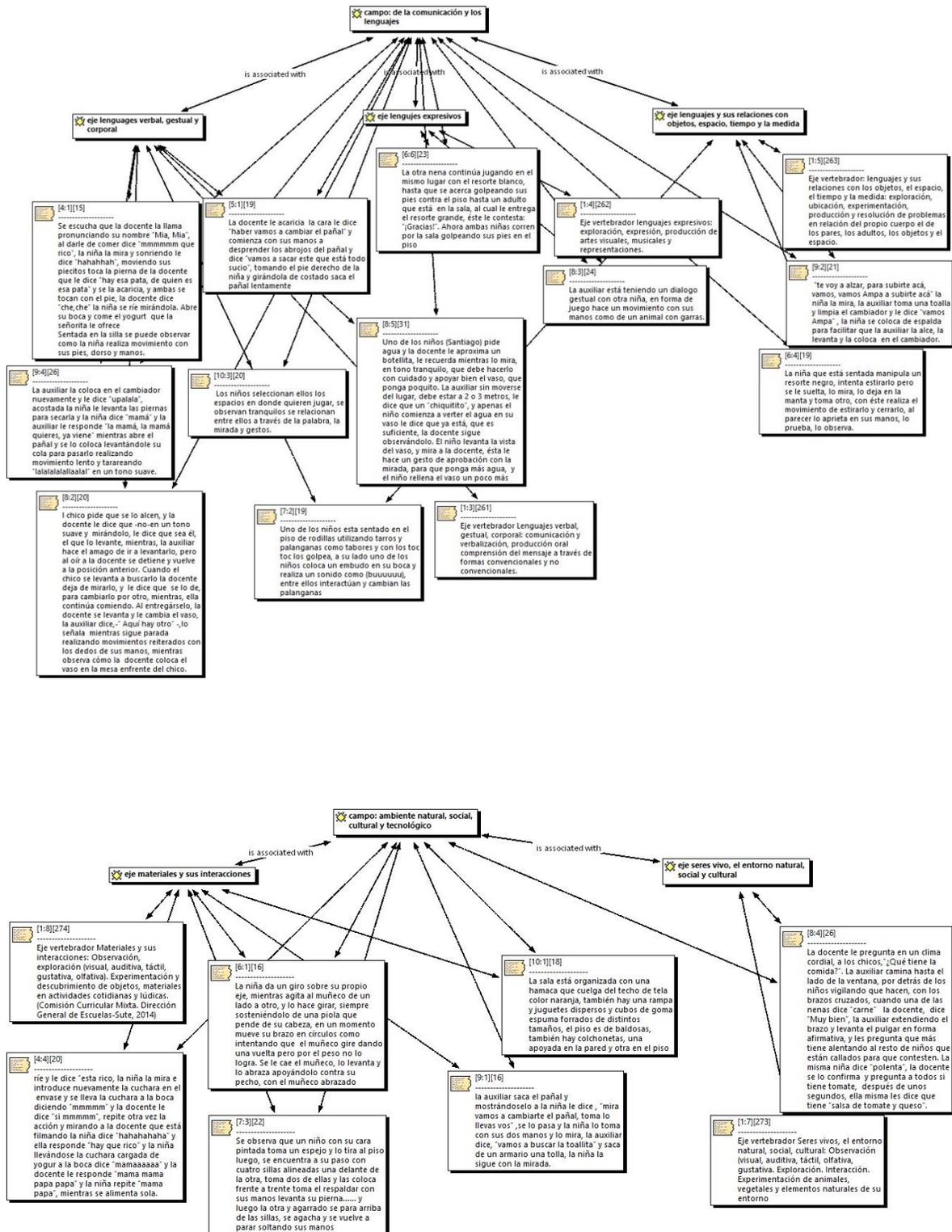


En relación al segundo objetivo planteado y las hipótesis planteadas sobre el Diseño Curricular de Educación se pudo establecer que los tres campos de experiencias están interrelacionados entre sí y en cada uno de ellos se pudo establecer sus ejes. Esto está relacionado en el gráfico siguiente.



Para profundizar el análisis se verifica que en cada momento de práctica y en cada sala se desarrollan los distintos campos interrelacionados. Se adjunta las crónicas con la codificación de los campos.





## Conclusiones

A partir del análisis de las observaciones de las prácticas educativas de las docentes que tienen saberes en relación a la atención temprana del desarrollo y teniendo en cuenta los supuestos y objetivos planteados en la presente investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

- Tras el análisis del marco se verifica una red semántica con principios comunes que argumentan las Prácticas de la Atención Temprana entre los distintos autores.
- En relación al Documento Curricular de la Provincia de Mendoza para la Educación inicial evidenciamos que los principios conceptuales brindados por diferentes autores se encuentran presente en el mismo. Otorgando un enfoque común a las prácticas diarias de los docentes, hecho histórico por el cual se viene luchando desde hace muchos años.
- Las docentes que realizan estas prácticas han incorporado la observación como herramienta de trabajo educativo en forma intencional, planificada y sistemática. Concentrando su atención selectivamente en diversos aspectos de la realidad cotidiana con el fin de obtener y registrar información relevante.

Se considera que la incorporación de esta técnica dentro de las Instituciones educativas es un elemento fundamental para la transformación y mejoramiento de sus propias prácticas.

Desde esta perspectiva la observación se transformación de datos para la elaboración de las propuestas de trabajo, ya que permite “leer” con mayor precisión las necesidades y demandas de los niños/as y brinda información para la toma de decisiones.

Considerando lo anteriormente dicho, se visualiza la importancia de que todas las Instituciones de Educación Inicial adopten a la observación como acción educativa válida.

- Se puede afirmar que las prácticas que realizan las docentes que tienen conocimientos sobre los principios y características de la atención temprana contemplan la protección de los derechos de los/as niños/as a recibir una educación que favorezca su desarrollo armonioso. Esto se sustenta en que las principales características de las acciones analizadas conciben al niño/a como una persona activa, que expresa, manifiesta, se opone, se enuncia, interactúa desde su saber y necesidad de conocer. Promueven la organización de su psiquismo y la construcción de la identidad para favorecer el desarrollo saludable del niño/a.
- A través del análisis exhaustivo realizado en relación a las crónicas con el Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Mendoza se puede afirmar que las prácticas educativas en relación a la Atención Temprana se encuentran incluidas en el entramado de los distintos campos de experiencias.
- Que se puede observar que hay un avance en las Instituciones del Nivel Inicial en donde los contenidos disciplinares se están abordando desde la óptica de los saberes entendiendo a estos como el conjunto de conocimientos /formas culturales/contenidos socialmente válidos que se consideran esenciales para el desarrollo personal y social de los sujetos como para el enriquecimiento de los repertorios culturales.
- Que un tan anhelado cambio conceptual sobre la manera de ver el niño desde los nuevos paradigmas, asegurando prácticas que conlleven al respeto, la autonomía y la seguridad se están implementando de manera fehaciente.
- Que se hace necesario seguir capacitando a los docentes y los adultos a cargo de los niños para que estos cambios se propaguen en todas las instituciones de la Educación Inicial y que sea tenido en cuenta como asignaturas privilegiadas en los institutos formadores.

Por todo lo expresado podemos concluir diciendo que la investigación realizada pudo confirmar las hipótesis de partida así como los objetivos planteados, siendo este un claro ejemplo que estamos frente a un gran desafío que es el de continuar en este camino que concibe mejorar sustancialmente la constitución del sujeto aquí y ahora dentro de un entretejido social en estos primeros años de su vida, contribuyendo a comprender a las personas desde su nacimiento como seres completos, constructores activos de sus relaciones en cada una de sus etapas y no como un proyecto futuro a devenir, a construir o destruir de acuerdo a como el adulto responsable a cargo actúe.

La capacitación, el seguimiento, la implementación sistemática de la observación como herramienta privilegiada de evaluación, deberán integrar éste conjunto de herramientas que se conviertan en las instituciones como una técnica cotidiana que acompañe el quehacer diario de los docentes.

## Referencias bibliográficas

- Asociación Mendocina de Educadores de Gestión Social. (2013). La educación de gestión social en Mendoza. *Sembrar*, 6-14.
- Benguigui, Y. (2006). Prólogo. En A. C. Figueiras, *Manual para la Vigilancia del Desarrollo Infantil en el Contexto de Aiepi* (pág. 53). Washington: OPS.
- Bezzone, N., Barreda, D., Marconi, A., Rondi, A., Sarmiento, S., & Tonelier, M. (1994). El sostén de la función parental. Una modalidad de abordaje en la estimulación temprana. *Anales de Neuropediatría Latinoamericana*, 51-54.
- Borghí, B. (2007). *Educación en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Edizioni Erickson.
- Bralic, S., Haeussler, I., Lira, M. I., Montenegro, H., & Soledad., R. (1978). *Estimulación Temprana importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. Santiago: UNICEF.
- Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Chokler, M. (s.f.). Neuropsicología del desarrollo. Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana. *La Hamaca*, 17.
- Chokler, M. (s.f.). Psicomotricidad. Qué, por qué y para qué en educación inicial. *La educación en los primeros años*, 3.
- Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuelas-Sute. (febrero de 2014). Diseño curricular preliminar. Educación inicial. Mendoza, Argentina.
- Comisión Curricular Mixta. Dirección General de Escuela-Sute. (18 de febrero de 2015). Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Mendoza. Capital, Mendoza, Argentina.
- Coriat, E. (1996). *Psicoanálisis de bebés y niños pequeños*. Buenos Aires: De la Campana.
- Coriat, L., & Jerusalinsky, A. (s.f.). Definición de Estimulación Temprana. *Cuadernos del Desarrollo Infantil* n°2, 4.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Buenos Aires: Ediciones Ariana.
- Falk, J. y. (2008). *Loczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Feder, V. (2001). Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordinadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños. *Ensayos y Experiencias. Niñez temprana.*, 11-23.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- García, A. M. (2011). *La influencia del entorno en el desarrollo del niño. Valoración del desarrollo infantil*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Hoffmann, M. (2013). *Primera infancia. La construcción psicosocial de un ser humano. Presentación de la colección*. (1 ed.). Buenos Aires: CIAD-Hoffmann.
- Hoffmann, M. (2013). *Primera Infancia. La construcción psicosocial de un ser humano. Tomo I* (1 ed.). Buenos Aires: CIAD-Hoffmann.
- Lorenzo, E. (1974). *Estimulación precoz. Acción preventiva y remedial*. Montevideo: O.E.A. Instituto Interamericano del Niño.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad. desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Schojed-Ortiz, D. (2010). *Psicomotricidad. Caminos y herramientas en la intervención*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sute-DGE, C. C. (18 de febrero de 2015). Diseño Curricular de Nivel Inicial. Mendoza, Argentina.
- Szanto Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción*. Buenos Aires: Cinco.
- Truchis, C. D. (2003). *El despertar al mundo de tu bebé*. Oniro.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica S.A.

## **Dificultades Encontradas**

Todos los participantes del equipo poseen actividades laborales fuera del ámbito académico lo que dificultaba los días de encuentro.

Demoras para poder obtener las secuencias fílmicas válidas para la investigación.

Falta de conocimiento de todo el equipo para utilizar el programa Atlas ti y de recursos económicas para obtener el programa original.

Falta de un especialista en Metodología de la Investigación en el equipo.

## **Transferencia Realizada**

### **1. Trabajos publicados:**

#### **1.1. Abstract o resúmenes**

#### **1.2. Capítulos de Libro**

Título - Autor/es - Libro - Año - Páginas

#### **1.3. Publicaciones en revistas digitales**

Título - Autor/es – Editorial- Año

### **2. Exposiciones en Congresos, Jornadas, Encuentros, Seminarios**

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO)

Lugar de celebración y año: Zona Este Sur (Junín, Rivadavia y San Martín) Mendoza.  
Argentina 14 y 29/9 del 2014

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO)

Lugar de celebración y año: Zona del Valle de Uco (Tunuyán, Tupungato y San Carlos) Mendoza. Argentina 29/08/ y 11/11/ del 2014

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEEO)

Lugar de celebración y año: Zona Gran Mendoza Centro-Sur (Luján, Maipú, Godoy Cruz y Capital) los días 05/09/ y 29/10/ del 2014. Mendoza. Argentina.

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEEO)

Lugar de celebración y año: zona Este Norte (La Paz, Santa Rosa) los días 12/09/ y 31/10/ del 2014. Mendoza. Argentina.

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEEO)

Lugar de celebración y año: zona Sur (Malargûe) los días 24/10/ y 25/10/ del 2014 Mendoza. Argentina.

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEEO)

Lugar de celebración y año: Zona Sur (Gral. Alvear y San Rafael) los días 07/11/ y 28/11/ del 2014 Mendoza. Argentina.

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEEO)

Lugar de celebración y año: Zona Gran Mendoza Centro- Norte (Lavalle, Las Heras y Guaymallén) los días 14/11/ y 21/11/ del 2014. Mendoza. Argentina

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEEO)

Lugar de celebración y año: Esc. Eva Perón los días 05/12/ y 12/12/ del 2014 Mendoza. Argentina

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Jornadas de “Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo”.

Autor: Patricia Lacerna

Denominación del evento: Jornadas de Formación profesional Consejo Directivo Sección Técnica Nº 3 de Nivel Inicial Departamento de Guaymallén

Lugar de celebración y año: Escuela Guillermo Cano Sede de Supervisión año 2014

Entidad/grupo organizador: Supervisión Técnica Nº 3 de Nivel Inicial

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: Adecuación del Nuevo Currículum Provincial a las Planificaciones Institucionales

Autor: Fanny Llobell

### **3. Contratos**

Organismo: Plan Nacional de Educación Obligatoria

Denominación del Proyecto: Jornadas de Atención Temprana de las Dificultades del Desarrollo.

Actividades realizadas: Capacitación

Destinatarios: docentes y directivos en ejercicio de Jardines de Infantes (sala de 5 años).

Directivos y docentes de Jardines Maternales de la DEGSyC.

Fechas: 29/8-05/9-12/9-14/9-29/9-24/10-25/10-29/10-31/10-7/11-11/11-14/11-21/11-28/11-05/12-12/12 del 2014.

Responsable: Patricia Lacerna

Transferencia de conocimientos

Denominación del evento: Charlas de Capacitación “Maternidad Segura Centrada en la Familia”.

Entidad/grupo organizador: Gobierno de Mendoza y UNICEF.

Calidad de participación: disertante

Destinatarios: Directivos y docentes, auxiliares y madres de la comunidad de los Jardines Maternales de Las Heras

Tema: “El desarrollo de la motricidad libre y autónoma”

Responsable: Dra. Susana Lucero de De Gaetano-

Denominación del evento: Charlas de Capacitación Maternidad Segura Centrada en la Familia”.

Entidad/grupo organizador: Gobierno de Mendoza y UNICEF.

Calidad de participación: disertante

Destinatarios: Directivos y docentes, auxiliares de los Jardines Maternales de la zona del “Pozo” Godoy Cruz y madres en contexto de encierro del RAM. Godoy Cruz. Mza

Tema: “El desarrollo de la motricidad libre y autónoma”

Responsable: Dra. Susana Lucero de De Gaetano-

Denominación del evento: Charlas de Capacitación. “Maternidad Segura Centrada en la Familia”.

Entidad/grupo organizador: Gobierno de Mendoza y UNICEF.

Calidad de participación: disertante

Destinatarios: Directivos y docentes, auxiliares y madres de la comunidad de los Jardines Maternales y personal del Centro de Salud de Maipú.

Tema: “El desarrollo de la motricidad libre y autónoma”

Responsable: Dra. Susana Lucero de De Gaetano-

Denominación del evento: Charlas de Capacitación. “Maternidad Segura Centrada en la Familia”.

Entidad/grupo organizador: Gobierno de Mendoza y UNICEF.

Calidad de participación: disertante

Destinatarios: Directora de Educación de la Municipalidad, directivos, docentes, y auxiliares de los Jardines Maternales de Tunuyán.

Tema: “El desarrollo de la motricidad libre y autónoma”

Responsable: Dra. Susana Lucero de De Gaetano-

Denominación del evento: Charlas de Capacitación. “Maternidad Segura Centrada en la Familia”.

Entidad/grupo organizador: Gobierno de Mendoza y UNICEF.

Calidad de participación: disertante

Destinatarios: Directivos, docentes, auxiliares y madres de la comunidad de los Jardines Maternales de Guaymallén. Mza

Tema: “El desarrollo de la motricidad libre y autónoma”

Responsable: Dra. Susana Lucero de De Gaetano-

Denominación del evento: Charlas de Capacitación. “Maternidad Segura Centrada en la Familia”.

Entidad/grupo organizador: Gobierno de Mendoza y UNICEF.

Calidad de participación: disertante

Destinatarios: Directivos y docentes, auxiliares y madres de la comunidad de los Jardines Maternales de San Rafael. Mza

Tema: “El desarrollo de la motricidad libre y autónoma”

Responsable: Dra. Susana Lucero de De Gaetano-

- Cursos dictados

Denominación del curso: “Las Prácticas Educativas en el Jardín Maternal”

Lugar de celebración y año: 15 de diciembre del 2014.

Entidad/grupo organizador: Dirección de Educación de la Municipalidad de Guaymallén

Calidad de participación: disertante

Responsable: Comisión de Educación de la Municipalidad de Guaymallén.

- Otras transferencias

Actividad: Elaboración de Documento soporte papel y digital (video).

Tema: “Las prácticas educativas en los Jardines Maternales de la DEGSyC”.

Entidad certificante: Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. DGE. Gobierno de Mendoza.

Lugar y fecha: Mendoza, 2015 (en prensa).

Responsable: LACERNA, Patricia; LLOBELL, Fanny; CERUTTI, Silvia, GARCIA, Érica; CARRO GIL, Alberto, KOLBL, Claudia; CONTRAFATTO, Sebastián; ABATE CANO, Ana; SCOPEL, Paula; MARTINEZ, Patricia; ÁVILA, Verónica, BEZZONE, Nora; CARRASCO, Mabel; PESINKY, Laura; FERNANDEZ, Yésica; ROMERO, Verónica; LAURIA, Regina.

#### **4. Dirección de tesis terminadas**

Título del trabajo: “La expresividad motriz de un niño llamado Marcelo con Trisomía 21 en la sala de Psicomotricidad”

Fecha de aprobación: Diciembre de 2010

Nombre de los tesisistas: Silvana Fettareppa, Verónica Leontes y Claudia López

Categoría de los tesis: de grado universitario (Licenciatura en Psicomotricidad Educativa)

Facultad: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

Director de Tesis: Patricia Lacerna

Título del trabajo: “El cuerpo del Psicomotricista en sesión”

Fecha de aprobación: Agosto de 2010

Nombre de los tesis: Gazali, Flavia Ana

Categoría de los tesis: de grado universitario (Lic. En Psicomotricidad Educativa).

Facultad: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

Director de Tesis: Porcar, María Luisa- Co-Directora: Lacerna, Patricia.

Título del trabajo: “La expresividad motriz de una niña de siete años en la observación de la Práctica Psicomotriz”

Fecha de aprobación: 25/05/2012

Nombre de los tesis: López Pérez, Adriana Paola-Rivarola, Sandra

Categoría de los tesis: de grado universitario (Lic. En Psicomotricidad Educativa)

Facultad: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

Director de tesis: Abate Daga, Marta- Co-Directora: Lacerna Patricia

Título del trabajo: “La expresividad motriz del niño”

Fecha de aprobación: 28/09/12

Nombre de los tesis: Fueyo, María Cristina-Martínez, Elida M. Patricia-Salzmann, Valeria.

Categoría de los tesis: de grado universitario (Lic. En Psicomotricidad Educativa)

Facultad: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

Director de tesis: Abate Daga, Marta- Co-Directora: Lacerna Patricia.

## **5. Licenciaturas**

Carrera de posgrado: Licenciatura en Psicomotricidad Educativa

Alumno/a: CONTRAFATTO, Sebastián; ABATE CANO, Ana; SCOPEL, Paula; MARTINEZ, Patricia; ROMERO, Verónica, FERNANDEZ, Yésica, LAURIA, Regina

Institución: Facultad de Educación Elemental y Especial.

Grado de avance de la carrera: Cursado finalizado.

## **6. Cursos de Posgrado**

Curso: “Por el respeto de la identidad del niño” y “Análisis semióticos de secuencias y de comportamientos lúdicos. Principios metodológicos generales”. A cargo del Especialista Dr. IVAN DARRAULT-HARRIS.

Institución: Secretaría de Investigación y Posgrado; Secretaría de Extensión; Instituto de Lectura y Escritura; Instituto de Nivel Inicial; Instituto de Psicomotricidad. FEEy E.- U.N.C.

Total de horas: 9 horas

Lugar y fecha: Mendoza- Septiembre de 2013

Asistentes: LACERNA, Patricia; LLOBELL, Fanny; LUCONI, Mabel; CERUTTI, Silvia; CONTRAFATTO, Sebastián; SCOPEL, Paula; GARCIA, Erica

Seminario: “El valor del Juego Libre: Desarrollo del pensamiento y el aprendizaje durante los primeros años de vida” a cargo de la Licenciada Éva Kállo,

Institución: organizado por la Asociación de Psicomotricista del Oeste y el Hospital Universitario

Lugar y Fecha: los días 29 y 30 de agosto de 2014 en el Hospital Universitario

Total de horas: 16.00 hs reloj.

Asistentes: LACERNA, Patricia, LLOBELL , Fanny, CONTRAFATTO, Sebastián; SCOPEL, Paula; GARCIA, Erica

## **7. Transferencia Indirecta.**

Adscriptos

Adscripta/o: FERNANDEZ, Yésica.

Cátedra: Fundamentos de la Intervención Psicomotriz. Licenciatura en Psicomotricidad Educativa. FEEyE. UNCuyo.

Profesor/a titular: Patricia Lacerna

Año: 2015

Resolución: en trámite

Adscripta/o: BRIZUELA, Érica.

Cátedra: Práctica Profesional e Investigación Educativa II. Educación Inicial y Grupos de Aprendizaje. Profesorado Universitario de Educación Inicial. FEEyE. UNCuyo.

Profesor/a titular: Gustavo Maure-Patricia Lacerna

Año: 2015

Resolución: en trámite

Adscripta/o: FILIZZOLA, Florencia.

Cátedra: Práctica Profesional e Investigación Educativa II. Educación Inicial y Grupos de Aprendizaje. Profesorado Universitario de Educación Inicial. FEEyE. UNCuyo.

Profesor/a titular: Gustavo Maure-Patricia Lacerna

Año: 2015

Resolución: en trámite

## **8. Otros Cargos**

Directora del Instituto Universitario de Investigaciones en Psicomotricidad: Patricia Lacerna

Co-directora del Instituto Universitario de Investigaciones en Psicomotricidad: Fanny Llobell

Asesora de la Bicameral de Educación de la Honorable Legislatura de la Provincia de Mendoza: Fanny Llobell

Asesora de la Comisión de Educación, Ciencia y Técnica de la Honorable Cámara de Senadores: Fanny Llobell

J.T.P. en Tecnicatura en Cuidados Infantiles en la asignatura Observación y Práctica primer año, segundo y residencia: Fanny Llobell

J.T.P. en Tecnicatura en Cuidados Infantiles en la asignatura Observación y Práctica primer y segundo año: Patricia Lacerna

Profesora Adjunta dedicación Simple de la Asignatura Didáctica de la Educación Inicial I del Profesorado Universitario de Educación Inicial: Lic. Fanny Llobell

J.T.P. dedicación Simple (interino) de la Asignatura Didáctica de la Educación Inicial I del Profesorado Universitario de Educación Inicial: Lic. Patricia Lacerna

Profesora Adjunta dedicación Semiexclusiva (interino) de la Asignatura Práctica Profesional e Investigación Educativa II. Educación Inicial y Grupos de Aprendizaje del Profesorado Universitario de Educación Inicial: Lic. Patricia Lacerna

Veedor por parte del Claustro Docente para intervenir en el Concurso para cubrir, con cargo de carácter efectivo el cargo de profesor Universitario convocado por Resolución N° 287/14-CD: Lic Fanny Llobell

Conforma como Docente representante del Departamento de Didáctica El Consejo de Extensión de la FEEyE por el periodo 2014-2018 en carácter de titular. Resol n° 005: Lic Fanny Llobell

## **9. Formación de Recursos Humanos**

### **9.1 Becarios**

Becaria/o: Scopel, Paula Daniela

Tipo de Beca: Beca de Capacitación Pre-Profesional Universitaria

Organismo que concedió la beca: Universidad Nacional de Cuyo (representada por Facultad de Educación Elemental y Especial)

Finalidad de la beca: realización de actividades formativas no obligatorias, complementarias con la formación académica.

Fecha de inicio y finalización: mayo del 2014 a mayo 2016

Lugar donde realizó la beca: Las Compuertas-Luján de Cuyo

Becaria/o: Martínez, Patricia

Tipo de Beca: Beca de Capacitación Pre-Profesional Universitaria

Organismo que concedió la beca: Universidad Nacional de Cuyo (representada por Facultad de Educación Elemental y Especial)

Finalidad de la beca: realización de actividades formativas no obligatorias, complementarias con la formación académica.

Fecha de inicio y finalización: mayo del 2014 a mayo 2016

Lugar donde realizó la beca: Las Compuertas-Luján de Cuyo

Becaria/o: Romero, Verónica

Tipo de Beca: Beca de Capacitación Pre-Profesional Universitaria

Organismo que concedió la beca: Universidad Nacional de Cuyo (representada por Facultad de Educación Elemental y Especial)

Finalidad de la beca: realización de actividades formativas no obligatorias, complementarias con la formación académica.

Fecha de inicio y finalización: mayo del 2014 a mayo 2016

Lugar donde realizó la beca: Las Compuertas-Luján de Cuyo

Becaria/o: García, Érica

Tipo de Beca: Beca de Extensión Profesional Universitaria

Organismo que concedió la beca: Universidad Nacional de Cuyo (representada por Facultad de Educación Elemental y Especial)

Finalidad de la beca: realización de actividades formativas no obligatorias, complementarias con la formación académica.

Fecha de inicio y finalización: mayo del 2014 a mayo 2016

Lugar donde realizó la beca: Las Compuertas-Luján de Cuyo



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
**EDUCACIÓN**  
ELEMENTAL Y ESPECIAL

Secretaría de  
**I**nvestigación  
y **P**osgrado

: