

PAUTAS PARA EL APRENDIZAJE TEMPRANO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Banco Interamericano de Desarrollo
División de Protección Social y Salud

PAUTAS PARA EL APRENDIZAJE TEMPRANO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Christine Harris- Van Keuren y Diana Rodríguez Gómez
Teachers College, Columbia University

Supervisión: María Caridad Araujo y Florencia López-Boo, BID
Asistente de investigación: Maggie Morrison, Columbia University

Traductora al español: Alejandra Adoum

scl / sph@iadb.org
www.iadb.org/proteccionsocial

Enero 2013



Catalogación en la fuente proporcionada por Banco Interamericano de Desarrollo
Biblioteca Felipe Herrera

Harris-Van Keuren, Christine.
Pautas para el aprendizaje temprano en América Latina y el Caribe
Christine Harris-Van Keuren, Diana Rodríguez Gómez.
148 p. / 17,8 x 25,4 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

1. Early childhood education—Caribbean Area. 2. Early childhood education—Caribbean Area—Latin America.
3. Education and state—Caribbean Area. 4. Education and state—Latin America.

I. Rodríguez Gómez, Diana. II. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
III. Title. IV. Series.

IDB-MG-142
Códigos JEL: I20, I30

Las opiniones expresadas en esta publicación son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa. Se prohíbe el uso comercial o personal no autorizado de los documentos del Banco, y tal podría castigarse de conformidad con las políticas del Banco y/o las legislaciones aplicables.

Copyright © 2013 Banco Interamericano de Desarrollo. Todos los derechos reservados; este documento puede reproducirse libremente para fines no comerciales.

Índice

Resumen ejecutivo	6
Agradecimientos	8
1. Introducción	11
2. Descripción de la investigación	13
2.1. Propósito	13
2.2. Objetivos	14
2.3. Utilización de este informe	14
2.4. Revisión bibliográfica	15
2.5. Marco conceptual	17
2.6. Definición de términos	18
2.7. Fuentes documentales	20
2.8. Metodología	22
2.8.1. Lectura de las PAT y creación de las portadas	23
2.8.2. Adaptación del marco de análisis	23
2.8.3. Identificación de la información comparable	24
2.8.4. Codificación piloto, primaria y axial	26
2.8.5. La información analizada	28
29. Limitaciones	29
3. Hallazagos	33
3.1. El proceso de creación de los indicadores de desarrollo infantil	33
3.2. El uso de indicadores	34
3.3. Fecha de publicación de las PAT	35
3.4. Intervalos de edad al interior de las PAT	35
4. Áreas de desarrollo infantil	41
4.1. Conceptualización, estructura y términos utilizados	41
4.2. Información descriptiva	43
4.3. Análisis de amplitud	48
5. Indicadores	53
5.1. Nuevos indicadores	53
5.2. Análisis de profundidad - Evaluación de la presencia de los indicadores en las áreas de desarrollo infantil	56
5.2.1. Estadísticas descriptivas	57
5.2.2. Área de desarrollo físico-motor	59
5.2.3. Área de desarrollo socio-emocional	60

5.2.4. Área de desarrollo del lenguaje	64
5.2.5. Área de desarrollo cognitivo	65
6. Conclusión	71
6.1. En materia de claridad de las pautas para el aprendizaje temprano	71
6.2. Las 3 íes: Intenciones, integración e inclusión	71
6.3. En materia de modalidad	72
6.4. La contribución al cambio social	73
6.5. Intervalos de edad	73
6.6. En materia de antigüedad de los documentos	73
7. Recomendaciones	77
Publicaciones	81
Publicaciones evaluadas	81
Publicaciones revisadas	83
Publicaciones citadas	85
Anexos	91
Anexo 1. Libro de pautas para codificar	91
Anexo 2. Pautas para hacer uso de los anexos titulados Síntesis del programa	93
Sección 1. Información básica	93
Sección 2. Análisis de profundidad	94
Sección 3. Análisis de amplitud	96
Anexo 3. Síntesis del programa – PAIPN-Nicaragua	97
Anexo 4. Síntesis del programa – CIBV-Ecuador	98
Anexo 5. Síntesis del programa – PAI-Guatemala	99
Anexo 6. Síntesis del programa – Wawa Wasi-Perú	100
Anexo 7. Síntesis del programa – SDIS-Bogotá	101
Anexo 8. Síntesis del programa – ECC-Jamaica	102
Anexo 9. Síntesis del programa – PAIP-República Dominicana	103
Anexo 10. Síntesis del programa – AEI-Fortaleza	104
Anexo 11. Síntesis del programa – EDI-Rio de Janeiro	105
Anexo 12. Síntesis del programa – JUNJI-Chile	106
Anexo 13. Síntesis del programa – PEI-México	107
Anexo 14. Síntesis del programa – CAIF-Uruguay	108
Anexo 15. Síntesis del programa – Nuestros Niños-Uruguay	109
Anexo 16. Síntesis del programa – JICBA-Buenos Aires	110
Anexo 17. Síntesis del programa – CNH-Ecuador	111
Anexo 18. Síntesis del programa – RC-Jamaica	112
Anexo 19. Síntesis del programa – CONAFE-México	113

Casos de estudio	115
Introducción	115
Información	115
Metodología y proceso de codificación	115
Estudio de caso 1: EE-República Dominicana	116
Estudio de caso 2: ECCEC-Trinidad y Tobago	121
Apéndices	128
Apéndice A. Nombres de los programas e información de los documentos	128
Apéndice B. Plantilla de las portadas	133
Apéndice C. Contenidos excluidos de la codificación	134
Apéndice D. Pantalla de NVIVO - PEI-México	135
Apéndice E. Pantalla de Excel - CAIF-Uruguay	135
Apéndice F. Áreas de desarrollo e indicadores de desarrollo infantil para niños entre 0 y 36 meses	136
Apéndice G. Áreas de desarrollo e indicadores de desarrollo infantil para niños de entre 36 y 60 meses	142

Resumen Ejecutivo

Este informe presenta un análisis comparativo de las pautas para el aprendizaje temprano (de aquí en adelante PAT¹) de niños y niñas menores de 3 años en América Latina y el Caribe. Las PAT evaluadas se utilizan en 12 programas nacionales y 7 regionales localizados en 13 países de la región. Se incluyen tres tipos de programas: programas parentales (3), centros comunitarios (4) y centros de desarrollo infantil (12). Dos de los doce programas que operan bajo la modalidad de centros de desarrollo infantil rebasan el rango de edad que cubre esta investigación (0-3 años), por lo que figuran como estudios de caso al final de este documento. Si bien los programas parentales representan un tipo distinto de intervención y las comparaciones directas con las otras dos modalidades deben ser evitadas, estos se incluyen en este análisis.

A lo largo del informe se ha optado por utilizar el término 'niños' para denominar a niños y niñas, y por emplear abreviaturas de los programas en lugar de los títulos completos. Sin embargo, vale la pena resaltar que tal utilización no supone un análisis completo de los programas. Se hace referencia a los programas que emplean estas PAT en un esfuerzo por que el informe sea más amigable para los lectores de este reporte, particularmente para los actores que participan en el fortalecimiento de los programas de educación infantil en América Latina y el Caribe. Con el ánimo de comparar sólo lo comparable, se analizaron secciones específicas de las PAT.

Utilizando una serie de indicadores adaptados de la propuesta hecha por Scott-Little et al. (2008), este trabajo presenta cinco hallazgos fundamentales. El primero es que los programas usan una amplia gama de términos para definir y promover el desarrollo infantil temprano. Estas diferencias en la terminología pueden dificultar la comunicación y el intercambio de información entre las partes interesadas y volver problemática la comparación de programas y conceptos similares. Más aún, si un programa diseñado para niños menores de 36 meses opta por articularse con un programa diseñado para niños mayores (lo cual es altamente recomendable), alinear el currículo puede resultar problemático dada la variación en la estructura, la conceptualización y los términos.

En segundo lugar, los documentos que evaluamos tienen fechas de publicación ubicadas entre 1997 y 2011. En la medida en que todos ellos se limitan a describir las intenciones de los autores de las PAT, mientras más antiguo resulta el documento es posible que menos relevantes puedan ser sus intenciones, teniendo en cuenta las condiciones particulares de los entornos actuales de aprendizaje temprano. Si bien existe, de entrada, una diferencia significativa entre las intenciones de las PAT y su implementación, la fecha de publicación del documento puede agrandar esta brecha. Además, los documentos más antiguos muestran ser menos claros en sus PAT y, como tales, pueden resultar de difícil utilización e implementación para las partes interesadas. Asimismo,

¹ En inglés las siglas son ELG y corresponden a *Early Learning Guidelines*.

por lo general estos documentos agrupan a los niños en menos grupos de edad y, por ende, utilizan un contenido más general para un rango más amplio de niños en materia de su cuidado. Es importante señalar que algunas de las PAT que se incluyen pueden además ser inadecuadas para los menores de 36 meses.

En tercer lugar, el escenario en el cual se implementa un programa no debería tener, en teoría, un impacto en el número de indicadores de desarrollo infantil que contiene cada documento. No obstante, esta investigación encontró que las prioridades de las PAT sí varían según su modalidad. Por ejemplo, del análisis de las áreas de desarrollo socio-emocional, lingüística, físico-motora y cognitiva se desprende que, al menos en el papel, los programas parentales abordan la mitad de los indicadores cognitivos incluidos en el marco de indicadores propuesto por las autoras. Relacionado con esto, el hecho de que el proceso de implementación, los procedimientos de formación de agentes educativos, los materiales de apoyo y la intensidad de la intervención también difieran según la modalidad del programa, da a entender que posiblemente los niños que por sus condiciones de vulnerabilidad demandan intervenciones más completas sean tal vez quienes las estén recibiendo en menor escala.

En cuarto lugar, algunas PAT establecen la edad de los niños en términos de años en lugar de meses. La estructura etaria es importante por muchas razones. Primero, puede resultar confuso para los actores de la educación infantil temprana comprender si las PAT para niños de 2-3 años son adecuadas para los de 24 a 36 meses o 35 a 47 meses. Segundo, las variaciones amplias en la estructura de edad, por ejemplo de 0 a 6 años, podrían desestimar a los niños con otros ritmos de aprendizaje e incluir contenidos inapropiados para niños menores de 36 meses. Finalmente, es importante que la estructura de edad sea clara a medida que los programas se van integrando con aquellos diseñados para niños mayores de 36 meses.

Finalmente, los principios y objetivos de los programas, descritos en la introducción y discusiones pedagógicas de los documentos analizados, corren el riesgo de quedarse en la teoría, ya que muchas de las PAT evaluadas incluyen detalles muy ilustrativos de los valores, metas y objetivos del programa y el impacto esperado en los niños, la comunidad y la sociedad como un todo. Sin embargo, se constató que a menudo las intenciones no se concretan en los “indicadores”, “estándares”, “competencias” y/o “desarrollos” que le permiten al agente educativo identificar las acciones a emprender con los niños.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a la estudiante de doctorado Elise Castillo y a la Profesora Sharon Lynn Kagan, ambas del Teachers College de la Universidad de Columbia, por sus útiles comentarios al inicio de este proyecto. Nuestro agradecimiento también para Thao Tran, candidata al doctorado en el Teachers College de la Universidad de Columbia, por su asesoría.

Nuestra gratitud a Saima Gowani, estudiante de doctorado en el Teachers College de la Universidad de Columbia por su asesoramiento técnico y sus comentarios a lo largo de este proyecto.

Nos sentimos en deuda con los críticos externos, el Profesor Henry Levin, del Teachers College de la Universidad de Columbia, y la Profesora Eleonora Villegas-Reimers, del Wheelock College. Gracias por su tiempo, dedicación y sugerencias. Su aguda visión e importantes contribuciones afinaron incommensurablemente la calidad de este informe.

Gracias a todo el personal del Banco Interamericano de Desarrollo y a los gerentes de los Programas de País que participaron en la presentación de este trabajo. Sus preguntas y comentarios nos permitieron vincular la teoría y la práctica. Nuestro reconocimiento para Juan Manuel Puyana, del Banco Interamericano de Desarrollo, que recabó la información original.

Un agradecimiento final a María Caridad Araujo y Florencia López Boo, por la confianza, el apoyo y la responsabilidad que nos entregaron. Disfrutamos profundamente de este proyecto y aprendimos mucho de él.

Al tiempo que las autoras agradecen a todos quienes han revisado y comentado este trabajo durante todas sus etapas, aclaramos que cualquier error es de nuestra entera responsabilidad.

Tabla 1. Abreviaturas de los Programas de Educación Infantil Temprana en América Latina y el Caribe

A lo largo de este informe se utilizan las siguientes abreviaturas de los programas.

No.	PAÍS (CIUDAD)	NOMBRE DEL PROGRAMA	ABREVIATURA DEL PROGRAMA
1	Argentina (Buenos Aires)	Jardines de Infantes y Maternales, Ciudad de Buenos Aires	JICBA-Buenos Aires
2	Brasil (Fortaleza)	Atenção Educação Infantil	AEI-Fortaleza
3	Brasil (Río de Janeiro)	Espaços de Desenvolvimento Infantil	EDI-Río de Janeiro
4	Chile	Jardines Infantiles de la JUNJI	JUNJI-Chile
5	Colombia (Bogotá)	Secretaría Distrital de Integración Social	SDIS-Bogotá
6	República Dominicana	Programa de Atención Integral	PAIP-República Dominicana
7	Ecuador	Centros infantiles del Buen Vivir	CIBV-Ecuador
8	Ecuador	Creciendo con Nuestros Hijos	CNH-Ecuador
9	Guatemala	Programa de Atención Integral a la Niñez	PAI-Guatemala
10	Jamaica	Early Childhood Curriculum	ECC-Jamaica
11	Jamaica	Roving Caregivers	RC-Jamaica
12	México	Programa de Educación Inicial	CONAFE-México
13	México	Programa de Estancias Infantiles	PEI-México
14	Nicaragua	Programa de Atención Integral a la Niñez	PAIPN-Nicaragua
15	Perú	Programa Nacional Wawa Wasi	Wawa Wasi-Perú
16	Uruguay	Plan Centros de Atención Integral Familiar	CAIF-Uruguay
17	Uruguay	Programa Nuestros Niños	Nuestros Niños-Uruguay
Estudio de Caso / 1	República Dominicana	Espacios de Esperanza	EE-República Dominicana
Estudio de Caso / 2	Trinidad y Tobago	Early Childhood Care and Education Centers	ECCEC-Trinidad y Tobago



1

Este informe presenta un análisis comparativo de las pautas para el aprendizaje temprano de niños y niñas menores de 3 años en América Latina y el Caribe.

Los primeros años de vida de un niño son, sin lugar a dudas, los más críticos en términos de su desarrollo como ser humano. Desde el nacimiento hasta los 36 meses, se sientan las bases para su desarrollo físico, emocional, lingüístico y social, por lo tanto, emergen las primeras brechas de equidad que en el futuro marcarán la diferencia en los logros de unos niños respecto a otros. En el momento en que un niño está listo para ingresar a la escuela primaria, la disparidad en el desarrollo puede ser significativa y difícil, si no imposible, de revertir. Pese a la importancia que tiene el desarrollo de los niños menores de 36 meses, especialmente para las poblaciones más vulnerables, los programas y las PAT que les conciernen están consolidándose como mecanismo para mejorar sus condiciones de vida y las de sus familias. La evaluación de las pautas para el aprendizaje temprano (PAT) y de las oportunidades de aprendizaje que estas proveen para niños menores de 36 meses da luces sobre las fortalezas y debilidades de cada programa y pone en evidencia el impacto potencial que estos pueden tener en los niños.

Tan importante como evaluar las PAT es la consideración de qué tipo de programa las está utilizando y cómo lo está haciendo. Los programas pueden ofrecerse en el hogar o tener lugar en centros comunitarios o centros de desarrollo infantil. Hay que considerar la modalidad o el tipo de programa toda vez que varían los recursos, la intensidad de la intervención, las metas y las necesidades de la población a la que se atiende. Este informe es acaso el esfuerzo más exhaustivo para evaluar de un modo sistemático las PAT para niños menores de 36 meses en la región y los resultados tienen implicaciones tanto para los profesionales que trabajan en el diseño, implementación y evaluación de la política pública para la primera infancia a nivel nacional y regional, como para los agentes educativos que trabajan día a día por mejorar las experiencias de aprendizaje de los niños. Este análisis permite comparar las PAT a través y dentro de las modalidades en las cuales operan los programas para así fomentar la discusión en torno a las maneras de fortalecerlos y ofrecer una educación inicial de buena calidad a los niños y sus familias.



2

Descripción de la investigación

2.1. Propósito

Este análisis comparativo de las PAT para niños menores de 36 meses tuvo dos objetivos básicos. El primero fue evaluar la estructura y presencia de los indicadores de desarrollo infantil temprano en las PAT que guían las acciones educativas en 19 programas que actualmente se implementan en 13 países de América Latina y el Caribe. El segundo objetivo fue ofrecer a los actores que participan en la educación infantil temprana (EIT) un punto de partida para avanzar en el proceso de fortalecer sus propuestas curriculares y considerar si sus objetivos, valores y metas se reflejan proporcionalmente en las PAT.

Este análisis comparativo de las PAT para niños menores de 36 meses tuvo dos objetivos básicos.

El propósito de este informe consiste en presentar los hallazgos que surgieron de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo han organizado sus PAT los programas de primera infancia dirigidos a niños menores de 36 meses en América Latina y el Caribe?
 - ¿Cómo se estructuran las PAT de estos programas por rangos de edad?
 - ¿Qué títulos utilizan las PAT de estos programas para definir las áreas de desarrollo infantil?
- ¿Qué aspectos del desarrollo infantil temprano han abordado en sus pautas para el aprendizaje temprano los programas de educación inicial que actualmente se implementan en América Latina y el Caribe?

- ¿Qué dimensiones del desarrollo infantil han abordado los programas?
- ¿Qué dimensiones del desarrollo infantil no han abordado?
- ¿Cuáles son los énfasis que las pautas de aprendizaje temprano de los programas implementados en América Latina y el Caribe han puesto en las distintas dimensiones del desarrollo infantil?

Para responder a estas preguntas, las autoras de este informe comienzan por detallar los objetivos de la presente investigación; los usos que recomiendan para los formuladores de políticas públicas, investigadores y profesionales; y, ofrecen una breve revisión de la literatura relevante sobre el tema. Luego exponen el marco conceptual que guió la investigación, definen los términos clave, describen las fuentes primarias utilizadas, presentan el enfoque metodológico a partir de la propuesta de Scott-Little et al. (2008) y discuten las limitaciones de este informe. A continuación, abordan los hallazgos y detallan la presencia de los indicadores en los documentos analizados. Estos hallazgos están divididos según las diferentes modalidades de los programas de educación inicial: los que se implementan con las familias y los que se desarrollan en los centros de cuidado infantil (centros de desarrollo infantil o centros comunitarios). El informe concluye con una discusión en torno a las implicaciones y recomendaciones para las políticas públicas que favorecen el desarrollo de la primera infancia en América Latina

y el Caribe. Al final del documento figuran de manera individual lo que hemos denominado como **Síntesis de los programas**, páginas individuales que presentan el análisis de los 17 programas, así como dos estudios de caso.

2.2. Objetivos

Los objetivos de este informe se alinean con la más amplia estrategia social del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y con las metas que se detallan en el estudio, titulado Panorama sobre desarrollo infantil en América Latina y el Caribe, de María Caridad Araujo, Florencia López Boo y Juan Manuel Puyana. La estrategia social del BID para los niños de 0 a 3 años es “identificar políticas e intervenciones para apoyar a los cuidadores y padres en la tarea de mejorar la calidad del cuidado, asegurando el acceso a servicios de desarrollo infantil globales para poblaciones vulnerables, e identificar formas efectivas de servicio, calidad, con baja tasa de deserción” (BID 2011). La meta del estudio de Araujo, López-Boo y Puyana (2012) es triple. Primero, el estudio buscó suministrar información a los procesos de reforma de las políticas de infancia temprana que están en curso en varios países de la región; segundo, destacar las dimensiones críticas del manejo y diseño que tienen impacto en la calidad del programa; y, tercero, documentar los costos operacionales de los programas.

2.3. Utilización de este informe

El valor de este informe radica en su aplicabilidad práctica para los actores que participan en la expansión y

consolidación de la EIT en América Latina y el Caribe. Diseñado teniendo en mente a formuladores de políticas públicas, investigadores, autores de PAT y lineamientos pedagógicos a nivel nacional y regional, directores de programas para la primera infancia, agentes educativos y sus formadores, cuidadores y padres, este análisis comparativo puede ser utilizado para:

- Contribuir al diseño e implementación de políticas públicas y estrategias para mejorar la calidad de la EIT en la región.
- Promover un diálogo entre los actores que participan en la EIT para determinar si los valores y objetivos establecidos en sus programas están reflejados en las indicadores de los mismos.
- Proporcionar a los autores de las PAT y directores de los programas una variedad de indicadores que suministren información para crear indicadores que les permitan evaluar sus programas.
- Ofrecer un punto de partida para alinear las PAT con otros aspectos relevantes de los programas de educación inicial, tales como los programas de formación y capacitación de agentes educativos, además de los indicadores diseñados para evaluar los aspectos administrativos de las instituciones o las acciones llevadas a cabo con las familias.
- Considerar si las PAT responden a las orientaciones y prioridades del currículo y, más importante aún, a su implementación cotidiana en los espacios de aprendizaje temprano.
- Proporcionar a los investigadores y todos aquellos interesados en el fortalecimiento de la educación inicial un marco relevante para la región de indicadores de desarrollo

infantil temprano con miras a futuras investigaciones.

NO se recomienda emplear la investigación que respalda este informe para:

- Evaluar directamente de los niños que participan en programas de educación inicial.
- Aplicar los indicadores incluidos en estos análisis para evaluar directamente programas de educación inicial.
- Conceder a estos indicadores precedencia sobre otros no incluidos o asumir que estos constituyen una lista estática y final.
- Inferir que este documento incluye un sistema de instrumentos de evaluación para agentes educativos tales como el Sistema de Observación y Calificación en el Aula (CLASS, por sus siglas en inglés) (Pianta et al. 2007).
- Asumir que la inclusión o ausencia de PAT refleja el cuerpo completo del currículo o los acontecimientos que tienen lugar en el entorno del aprendizaje.
- Comparar esta investigación directamente con la de Scott-Little, Kagan, Frelow y Reid (2008) o la de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006).

con la Educación Temprana (OEA 2007) y las Metas Educativas 2021 (OEI 2010), han contribuido significativamente al fortalecimiento de las políticas para la primera infancia concebidas con un enfoque de derechos humanos en la región. Desde esta perspectiva la infancia es vista como un periodo crítico con valor inherente, en el que los niños son tácitamente reconocidos como titulares de derechos y como seres completos capaces de participar en la vida familiar, cultural y social de su comunidad (Bennett 2008).

A fin de cumplir con las normativas internacionales y nacionales, los países de América Latina y el Caribe han desarrollado múltiples programas para satisfacer las necesidades de desarrollo de los niños durante su primera infancia y, por lo tanto, mejorar las condiciones de vida de sus familias. Hoy en día las políticas para la primera infancia están diseñadas y son implementadas por una amplia gama de instituciones que cubren desde ministerios de educación, salud y desarrollo social hasta instancias que se ocupan de la mujer y la juventud (Umayahara 2004, Mara 2009, Araujo y López Boo 2010). Las estrategias para el diseño, financiamiento, implementación y evaluación de cada programa varían según los países. El involucramiento de los sectores no gubernamental y privado se vuelve tangible durante el proceso de provisión de servicios de atención integral y educación inicial particularmente (Umayahara 2004). Finalmente, vale la pena señalar, como lo anotan Vegas y Santibáñez (2010), que “la mayoría de programas que apoyan el desarrollo de la primera infancia en la región son esfuerzos independientes que varían en escala, en los servicios que ofrecen y en el modo de entregarlos” (p. 58).

Como se puede inferir, lo que significa el término “calidad” en los programas de EIT en América Latina y el Caribe

2.4. Revisión bibliográfica

En América Latina y el Caribe la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y el Marco de Acción de Dakar (2000), además del Compromiso Hemisférico

también varía considerablemente. Cada programa ve la definición del concepto “calidad” a través del prisma de su contexto, sus oportunidades y necesidades. En 1998, Peralta y Fujimoto propusieron siete condiciones que los programas de aprendizaje temprano en la región deberían cumplir: (i) actividad constructiva de los niños, (ii) integralidad, (iii) participación de los niños, (iv) flexibilidad, (v) articulación intersectorial, (vi) relevancia de contenidos, y (vii) relevancia cultural (p.28). En 2006 Elvir y Asensio agruparon algunas de estas condiciones en tres aseveraciones: los programas de aprendizaje temprano deben diseñarse según el desarrollo de los niños, responder al contexto social en el que están inmersos e implementar pedagogías centradas que ubiquen a los niños en el centro de la actividad pedagógica.

Para volver operativas estas condiciones generales y crear herramientas prácticas de evaluación y seguimiento, en la región los programas de primera infancia han desarrollado procesos de formación y capacitación para los agentes educativos, instrumentos de evaluación y monitoreo, además de pautas pedagógicas que describen las prácticas pedagógicas recomendadas. Estas pautas varían en términos de estructura, marco conceptual y contenidos, particularmente en términos de las definiciones que se usan para describir las nociones relativas al desarrollo infantil y a las acciones que se espera que desempeñen los agentes educativos y cuidadores en el entorno de aprendizaje (véase Peralta y Fujimoto 1998). Respondiendo a las demandas de una mayor transparencia y rendición pública de cuentas, muchos documentos incluyen algún tipo de indicadores para medir el progreso de cada programa hacia el cumplimiento de sus objetivos. Como afirma Bennet, “para los gobiernos, mejorar la calidad generalmente significa garantizar que se

han fijado los estándares programáticos y que los niños están aprendiendo y desarrollándose en conformidad con los objetivos gubernamentales para el sector” (Bennet 2008, p. 1).

Según Blanco et al. (2008) los indicadores son “señales” que permiten explicar un fenómeno particular. En relación con las PAT es fácil identificar tres tipos de indicadores: los indicadores de proceso, tradicionalmente asociados con la prestación de servicios de atención integral a la primera infancia, los de desempeño de agentes educativos y los de resultados relacionados con el aprendizaje infantil. Teniendo esto en cuenta, vale la pena recordar que los indicadores suponen una visión particular del mundo en torno a lo que es deseable en cada programa y, por ende, de lo que se espera de los distintos actores que participan en ellos. Por lo tanto, se puede afirmar que los indicadores están profundamente inmersos en el contexto político, social, económico y cultural donde se crean y se implementan. En resumen, “los indicadores no son estadísticamente neutrales” (Blanco et al. 2008, p. 12) en la medida que simultáneamente reflejan y reproducen las visiones que un grupo particular tiene, en este caso, sobre los niños menores de 36 meses.

Por otro lado, estudios sobre la primera infancia advierten en torno a los riesgos de la utilización de indicadores de aprendizaje temprano, toda vez que pueden conducir a etiquetar y excluir a los niños de una participación plena en los entornos de aprendizaje (Kagan y Scott-Little 2004, Peralta 2009). Adicionalmente, la aplicación de medidas universales de aprendizaje temprano pueden desestimar la importancia crítica de la cultura en el desarrollo infantil (Shonkoff y Phillips 2000), especialmente cuando esos resultados universales son producto de estudios investigativos

realizados únicamente en contextos socioculturales limitados. Por estas razones, no sorprende que muchos países de la región se muestren reacios a evaluar a niños menores de 36 meses (Bennett 2008) y a utilizar una lista de indicadores universales o regionales para “medir” su desarrollo.

Pese a reconocer el carácter tendencioso de los indicadores, es difícil negar el potencial que algunos “tienen para mejorar la enseñanza e incrementar la rendición de cuentas” (Kagan y Scott-Little 2004, p. 389). Hasta la fecha hay estudios empíricos realizados en Ecuador, Brasil y México que indican la correlación entre “déficits” en los resultados de desarrollo y el nivel socioeconómico de una población particular (Gertler y Fernald 2004, Paxson y Schady 2007, Vegas y Santibáñez 2010). Por otro lado, utilizando un enfoque cualitativo Malajovich (s.d.) analiza los principios, objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas y de evaluación de documentos de currículos sometidos a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) por los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, España, Uruguay y Venezuela. Sin embargo, su estudio no cubre un análisis comparativo de los indicadores de desarrollo infantil temprano incluidos en las PAT.

Ningún estudio hasta el momento ha examinado la presencia de indicadores en las PAT en la región. La presente investigación basa su metodología en el trabajo de Scott-Little et al. (2008) y analiza la presencia de indicadores de desarrollo infantil en las PAT de 19 programas en América Latina y el Caribe. A continuación se describe el marco propuesto por Scott-Little et al. (2008).

2.5. Marco conceptual

El marco conceptual utilizado para este análisis se diseñó a partir del estudio de Scott-Little et al. (2008) *Inside the Content of Infant-Toddler Early Learning Guidelines: Results from Analyses, Issues to Consider, and Recommendations* (en español *Dentro del contenido de las pautas de aprendizaje temprano para párvulos: Resultados de análisis, cuestiones por considerarse y recomendaciones*). En este estudio las autoras definieron un marco diseñado con el propósito de evaluarlas PAT dirigidas a niños de 0 a 36 meses en los Estados Unidos. Usando un marco compuesto de 5 “áreas” y 75 “indicadores”, evalúan la presencia de los indicadores en 21 documentos de PAT que 21 estados en Estados Unidos publicaron por separado. Los años de las publicaciones cubren desde el año 2002 hasta el año 2007. El informe incluye lo que las autoras han denominado análisis de amplitud (ej. examina la presencia de cada una de las cinco áreas de desarrollo encontradas en toda la muestra, representadas en porcentajes) y análisis de profundidad (ej. la presencia de cada indicador al interior de cada área de desarrollo para toda la muestra, representados en porcentajes). Los análisis de amplitud y de profundidad se aplicaron a todo el rango de edad de 0 a 36 meses y se compararon dos rangos: 0 a 18 meses y 19 a 36 meses.

Para adaptar la propuesta metodológica de esta investigación al presente estudio, se hicieron las siguientes modificaciones. Primero, se evaluó la edad sólo en un rango (0 a 36 meses). Segundo, se analizaron independientemente tres tipos de programas (es decir, programas parentales de centros comunitarios y de centros de desarrollo infantil), utilizando los análisis de amplitud y de profundidad. Tercero, teniendo

en cuenta las particularidades de la región, se adaptó y enriqueció el conjunto de indicadores propuesto por Scott-Little et al. (2008) empleando un enfoque teórico que da prioridad a la información que arrojan las fuentes, sobre otras discusiones. Este proceso se aborda más adelante, en la sección **Metodología**.

2.6. Definición de términos

Este informe utiliza términos clave que permiten comprender mejor la metodología y los resultados del mismo. Entre ellos están las áreas de desarrollo, indicadores, pautas de aprendizaje temprano y estándares. Las “áreas” son los ámbitos de estudio del desarrollo infantil que contribuyen de manera individual y colectiva al desarrollo holístico de un niño a largo plazo (Kuhn y Siegler 1998). Para una mayor especificidad, las áreas de desarrollo pueden dividirse en sub-áreas. A pesar de reconocer las limitaciones que implican categorizar y fragmentar el desarrollo de un niño en áreas, en este documento se utilizan cuatro áreas que además de haber sido rigurosamente evaluadas en la investigación sobre desarrollo infantil temprano², aparecen presentes en los documentos analizados para este estudio. Estas son: físico-motor, socio-emocional, lenguaje y cognitivo. A continuación se describe brevemente cada una:

El **desarrollo físico-motor** incluye medidas físicas de fuerza y crecimiento, conciencia espacial, desarrollo de los sentidos, coordinación, equilibrio y habilidades motoras gruesas y finas. El impacto de la desnutrición entra

igualmente en esta área toda vez que las deficiencias nutricionales crónicas pueden afectar a todos los otros indicadores de desarrollo infantil temprano.

El **desarrollo socio-emocional** en los niños menores de 3 años es crucial para promover un concepto positivo de sí mismos. Durante este periodo es fundamental fomentar en el niño sentimientos de confianza en sí mismos junto con su capacidad para relacionarse con los adultos y con sus compañeros. Por ello, esta área también incluye pautas de autorregulación, juego con otros, participación, expresión emocional y apego.

El **desarrollo del lenguaje** abarca la habilidad del niño para comunicarse incluso antes de poder expresarse con palabras o signos. Esto puede incluir comunicación no verbal como sonreír y señalar, o comunicación verbal como balbucear, usar frases de una o dos palabras y hablar con oraciones completas. Esta área del desarrollo también incluye la habilidad para iniciar un diálogo y participar en él, o en actividades que promueven habilidades relacionadas con la lectura y escritura. Comprende asimismo el uso del alfabeto y de las imágenes como medios efectivos para comunicarse y dar sentido al mundo lo rodea.

El **desarrollo cognitivo** incluye habilidades como reconocer, imitar, memorizar y solucionar problemas; contar, clasificar formas y colores, apilar bloques, armar rompecabezas simples, entre otras. También abarca contenidos relacionados con la seguridad del niño, las ciencias sociales y ciencias naturales, además del seguimiento de ciertas convenciones sociales. Es importante tener en cuenta que el juego exploratorio y el juego

² Para mayor información sobre estos cuatro dominios evaluados en América Latina, véase M. Eming Young y L.M. Richardson (eds.). “Early Childhood Development - From Measurement to Action”. Banco Mundial, 2007.

Figura 1. Pautas para el Aprendizaje Temprano- Ejemplo CONAFE-México

COMPETENCIAS	CARACTERÍSTICAS	
Muestra la capacidad de crear representaciones mentales de objetos, personas y/o situaciones cotidianas	13 - 18 Meses	19 - 24 Meses
	Demuestra que puede recordar objetos, eventos y personas	Demuestra que recuerda eventos y los representa a través de objetos
	Indicadores	
	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra que recuerda dónde van las cosas: coloca su cobija en la cama • Muestra que recuerda canciones, realizando algunos movimientos relacionados: golpea sus dedos índice y pulgar como imitando el picoteo, para pedir la “canción del pollito” • Reconoce a su mamá en la foto y dice “mamá” 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca un objeto que se le perdió mientras jugaba, sin ver hacia dónde se dirigió: busca su pelota que se va debajo del mueble y sale del otro lado • Recuerda sensaciones y las asocia con eventos u objetos: dice “caliente” a la vez que intenta tocar la taza del café del adulto • Recuerda sucesos familiares y los representa: hace como que cocina mientras mueve una cuchara en una cazuela de juguete

Fuente: Antología de Apoyo (2008), CONAFE- México (p. 106).

simbólico abren posibilidades para que los niños desarrollen las habilidades descritas en esta área, por lo que también han sido incluidos en ella.

Las pautas de aprendizaje temprano (PAT) son los documentos con que cada programa cuenta para dar lineamientos a los agentes educativos. Estos en su mayoría contienen estándares e indicadores. Los estándares –o metas, como también se los denomina en algunas ocasiones– consisten en comportamientos esperados de los niños en un intervalo de edad específico. Por otra parte, los indicadores son las piezas de evidencia concreta que deben ser observadas para identificar si el niño ha alcanzado un objetivo determinado. Cuando son efectivos, los indicadores guardan conformidad con las condiciones físicas del espacio de aprendizaje, con el

total del contenido de las PAT, con el programa de formación y capacitación para agentes educativos, con el enfoque pedagógico y, por supuesto, con la metodología de evaluación. Por ejemplo, si el currículo busca promover en el niño la habilidad para apilar bloques (ej. pensamiento lógico), el agente educativo debe contar con el conocimiento que le permita generar en el espacio educativo oportunidades pertinentes para que el niño explore con bloques y pueda asimismo demostrar su aprendizaje.

Como se demuestra en la **Figura 1**, la *Antología de Apoyo (CONAFE-México)* es un claro ejemplo de cómo pueden estructurarse los estándares e indicadores. En este caso, lo que este informe denomina como estándar, coincide con lo que la PAT denomina como competencias.

2.7. Fuentes documentales

Esta investigación forma parte de un estudio más extenso (42 programas) llevado a cabo por el BID en el que se documentan las reformas actuales, el diseño, el manejo y los costos operativos de los servicios para primera infancia en América Latina y el Caribe. Detallada en Araujo, López Boo y Puyana (2013), el proceso de recolección de información comenzó en abril de 2011 y concluyó en marzo de 2012, y se realizó en las siguientes etapas: (i) diseño de cuestionarios, (ii) desarrollo de protocolos de observación en las visitas a los centros de aprendizaje temprano, (iii) recolección de información de campo y (iv) análisis de la misma³. La información utilizada en este informe se limita a los documentos de campo proporcionados por los directores de los programas al personal del BID. Debido a la ausencia de indicadores de desarrollo infantil en algunos de los documentos entregados al equipo del BID (véase la Tabla 2), fue necesario reducir el número de programas evaluados en este trabajo (de 42 a 19). De los 19 programas, 17 están incluidos en el cuerpo de este informe mientras que dos –*Early Childhood Care and Education Curriculum Guide* de Trinidad y Tobago y *Espacios de Esperanza* de la República Dominicana– figuran como estudios de caso separados. Dado que las poblaciones objetivo de estos dos programas rebasan el ámbito de esta investigación –niños de 3 a 4 años y de 3 a 5 años respectivamente– la información no está incluida en las secciones de análisis de amplitud y de profundidad de este documento, sino evaluada separadamente con un marco de indicadores diferente y pertinente a la edad. Por otro lado, es importante

tener en cuenta que los 19 programas varían en su cobertura. La mayoría tienen cobertura nacional (12) y en un número menor (7) son de cobertura regional. A lo largo del informe se utiliza el nombre de los programas que usan los documentos analizados en lugar de los títulos de cada uno de ellos. Esta decisión fue tomada con el propósito de hacer este reporte más amigable. Vale resaltar que el uso de los nombres de los programas no supone un análisis completo de los mismos. Más bien, se analizaron secciones específicas de cada PAT. (Véase la sección **Metodología**. Véase, asimismo, el **Anexo A** para una descripción detallada de los programas incluidos en este informe y el **Estudio de caso 1-EE República Dominicana** y el **Estudio de Caso 2-ECCEC Trinidad y Tobago** que figuran al final).

De la muestra de PAT analizadas en este informe, la mayoría de los documentos de los programas fueron escritos en español (14) y un número menor en inglés (3) y portugués (2). Las fechas de publicación van de 1997 (*Nuestros Niños-Uruguay*) a 2011 (*CIBV-Ecuador*). Los documentos provinieron de una variedad de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que incluyen, por ejemplo, ministerios de educación, salud y servicios de atención a la familia y la infancia. Estas instituciones operan a nivel local o nacional y obtienen su financiamiento a través de los gobiernos centrales o locales. Sólo un programa recibe fondos a través del sector privado (véase *RC-Jamaica*).

Las fuentes analizadas incluyen programas parentales (PP) (3) que trabajan con los padres para mejorar la calidad del cuidado provista en el hogar y programas que operan al

³ Para una evaluación comparativa de los costos asociados a la educación y cuidado de la primera infancia véase Levin, H.M. & Schwartz, H.L. (de próxima aparición): "Comparing Costs of Early Childhood Care and Education Programs: An International Perspective" en *Hacienda Pública Española/Revista de Economía Pública*, 201-2(2/2012): 39-65. Instituto de Estudios Fiscales.

interior de los centros de cuidado infantil y educación inicial (centros) (16). Los programas que se desarrollan en los centros se subdividen en dos categorías: aquellos que operan en centros de desarrollo infantil (CDI) formalizados (12) y los que tienen lugar en centros comunitarios (CC) (4). Puede considerarse que los que se llevan a cabo en los centros de desarrollo infantil proporcionan el cuidado y la educación inicial más formalizada. Los programas de base comunitaria operan de manera menos formal y estructurada. Si bien estos tres distintos tipos de programas varían mucho en términos de su duración, recursos y entrenamiento del personal, el factor común es que todos ellos ofrecen servicios para la primera infancia a niños de 0 a 36 meses (Araujo, López Boo y Puyana, 2013). La muestra total de programas evaluados (42) en Araujo, López Boo y Puyana (2013) es más del doble que la sub-muestra que se incluye en este informe (19). En la muestra utilizada por esos autores el 83% de los programas se localizaron en centros de desarrollo infantil o centros comunitarios. En este informe, el 82% de los programas evaluados también tienen lugar en centros de cuidado infantil. Esta coincidencia proporcional es importante cuando los lectores utilicen ambos informes para informar sus prácticas en el campo de la primera infancia.

Como se señala en las descripciones que se hacen a continuación, los programas parentales son marcadamente diferentes de los que se desarrollan en los centros comunitarios y los de desarrollo infantil. Se insta a los lectores de este reporte a tener en cuenta estas diferencias a la hora de evaluar los resultados de los programas parentales y compararlos con los resultados de los dos programas que operan en los centros.

Programas parentales (PP). Estos programas informales ofrecen entrenamiento a uno de los padres o al cuidador principal responsable del cuidado del niño (Araujo y López Boo, 2010). Los programas que se incluyeron en la muestra han existido aproximadamente 12 años, con una relación de 1 empleado de programa por 26 niños, y han atendido a alrededor de 182 mil niños en la región, lo que constituye cerca del 25% de su población objetivo total. Ninguno de estos programas ofrece atención integral, el cual incluye cuidado, educación infantil, nutrición, provisión de salud y algún tipo de trabajo de formación y capacitación con los padres (Araujo, López Boo y Puyana, 2013). La capacitación a la madre, al padre o al cuidador principal se hace en el hogar o en un espacio comunitario, donde un agente educativo habitualmente capacita a la vez entre 8 a 15 familias. En el transcurso de un promedio de 11 meses por año, el entrenador realiza 44 sesiones de dos horas cada una o de 88 horas de instrucción por año. Si bien la capacitación a veces solo tiene lugar durante 2 horas por semana o 2 horas cada dos semanas en las áreas rurales, las tasas de asistencia pueden ser inconsistentes debido a las exigencias que debe enfrentar quien asiste al taller de capacitación (ej. quehaceres domésticos, trabajo agrícola, costos del transporte, etc.). Pese a que operativamente este tipo de programas son menos costosos que los programas que operan en los centros formales, la asistencia inconsistente junto a las interacciones menos frecuentes y más cortas pueden comprometer la eficacia de esta modalidad (Araujo, López Boo y Puyana, 2012).

Centro: Usualmente estos programas ofrecen atención integral en mayor medida que otros servicios dirigidos a esta población. Tienen una relación de 1 empleado por 13 niños, exactamente la mitad de los programas parentales.

Cada programa atiende a alrededor de 85.000 niños en la región, lo que constituye cerca del 40% de su población objetivo total. El 20% de los programas incluidos en la muestra completa ofrecen “cuidado integral” (Araujo, López Boo y Puyana, 2013) además de educación inicial. A diferencia de los programas parentales, los programas que operan en centros pretenden, entre otras cosas, facilitar la inserción de la mujer en el mundo laboral y, por ende, operan más frecuentemente y por periodos de tiempo más largos. En promedio duran 11 meses por año y trabajan cerca de 8 horas diarias. Es común que los niños no siempre reciban 8 horas completas de atención por día pues los centros suelen hacer dos turnos, uno en la mañana y otro en la tarde, y los padres pueden optar por usar los centros de cuidado infantil a medio tiempo. La información relativa a estos programas en términos de acceso y calidad es usualmente recopilada por agencias gubernamentales y por lo general hay legislación que define la prestación del servicio para el grupo de edad de 0 a 36 meses. En algunos casos, esta legislación incluye procesos de formación, capacitación y acreditación para agentes educativos, además de tarifas salariales y beneficios de otro tipo. A continuación se describen brevemente los dos tipos de programas de centros que se abordan en este informe.

a) Centros de Desarrollo Infantil

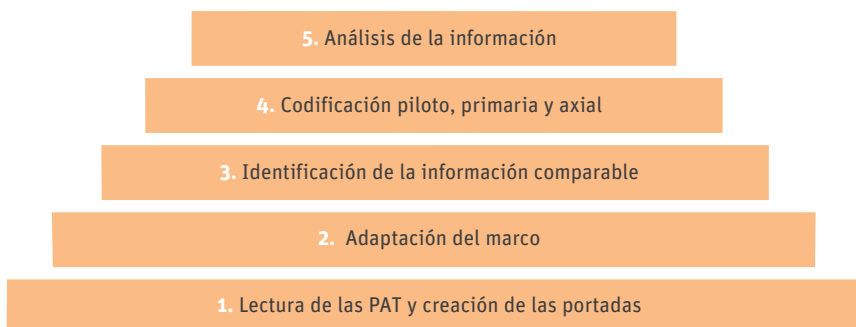
(CDI): Por lo general, estos programas de atención a la primera infancia hacen parte del sistema de educación formal y se desarrollan en espacios especiales o dentro de una escuela primaria. Los agentes educativos normalmente cuentan con certificación profesional (Araujo y López Boo, 2010).

b) Centros Comunitarios (CC): Los programas de centros comunitarios están estructurados más formalmente que los programas parentales y habitualmente operan en hogares de cuidadores. Estos reciben entrenamiento profesional pero puede suceder que no tengan certificación profesional.

2.8. Metodología

El objetivo de esta investigación fue realizar un análisis de los indicadores de desarrollo infantil que contienen las PAT de los programas para niños menores de 36 meses que operan en América Latina y el Caribe. Teniendo en cuenta que en la región no existía un marco para llevar a cabo dicho análisis, se escogió la propuesta de Scott-Little et al. (2008) como punto de partida, debido a la profundidad de la investigación que lo soporta,

Figura 2. Metodología investigativa: cinco pasos



particularmente en lo referente a las áreas de desarrollo e indicadores que propone, además de su clara estructura. Sin embargo, esto en ningún momento implica que las dos autoras de este estudio hayan ignorado las limitaciones y retos que supone aplicar un modelo de análisis ya previamente diseñado (véase la sección **Limitaciones**).

La metodología utilizada en esta investigación utilizó como referente la utilizada por el equipo de Scott-Little et al. (2008). Sin embargo, con el fin de diseñar una metodología pertinente al contexto del estudio y la región, fue necesario realizar algunos ajustes teniendo en cuenta los principios de la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss 1967). Los cinco pasos metodológicos que se usaron se ilustran a continuación en la **Figura 2**. En breve, el primero fue leer íntegramente las PAT entregadas por el BID y crear lo que denominamos “Portadas”. El segundo paso consistió en adaptar el marco de Scott-Little et al. (2008) de acuerdo a los contenidos de las PAT. El tercero, identificar la información de las PAT susceptible de ser comparada. Después, las dos investigadoras realizaron una codificación piloto, una codificación primaria y, por último, una codificación axial. Finalmente, se analizó la información y se redactó el reporte final. En la siguiente sección se describe en detalle cada paso.

2.8.1 Lectura de las PAT y creación de las portadas

El primer paso fue leer minuciosamente cada PAT. Los documentos provistos para cada programa variaron desde documentos oficiales de menos de 20 páginas, hasta a algunos de cientos de páginas. Luego, el equipo creó una portada para cada programa. En la medida en que la plantilla para realizar

las portadas requería de información relativa a la estructura del documento, fecha de publicación, instituciones en las que este se publicaba y la modalidad (programas parentales o centros) en la cual se aplicaban las PAT permitieron no solo capturar conceptos clave e impresiones iniciales de las PAT, sino emprender al interior del equipo una discusión estructurada acerca de las características de cada programa. Por ejemplo, en cada portada se captó la terminología utilizada por las PAT para referirse a los niños y a los agentes educativos. ¿Se usaba el término “niños” o “estudiantes”? ¿Se hablaba del adulto como un “cuidador”, “padre”, “maestro” “profesor”, “docente”, “agente educativo”? (véase en el **Apéndice B** un modelo de portada). Estas diferencias aparentemente sutiles en el uso de la terminología permitieron que el equipo entendiera con mayor profundidad las posturas, intereses e intenciones de los autores frente a la educación infantil temprana en su propio contexto. Una vez que se completó el proceso de realización de las portadas, el equipo identificó las similitudes y diferencias en la estructura, la terminología y los contenidos que se encontraban en los documentos.

2.8.2 Adaptación del marco de análisis

Luego de una lectura minuciosa y preliminar de los documentos y tras discutir las características de cada PAT a partir de las portadas, el equipo pasó a considerar críticamente la propuesta de Scott-Little et al. (2008). Antes de proceder a utilizarlo inmediatamente como una herramienta para evaluar las PAT, las investigadoras buscaron evidencia que sugiriera la aplicabilidad de este marco. Para determinarlo, se seleccionaron de manera aleatoria cinco

documentos en los cuales se buscó la presencia de por lo menos 20% (15) de los 75 indicadores originales del marco propuesto por Scott-Little et al. (2008). Si bien se encontró evidencia de la presencia de estos indicadores, se detectaron diferencias obvias entre los contenidos y las prioridades de las PAT y los indicadores propuestos por Scott-Little et al. (2008). En este contexto el equipo determinó que era necesario adaptar y clarificar el marco a fin de capturar de mejor modo el contenido de las PAT.

El primer paso en la adaptación del marco fue reformular los indicadores para que reflejaran el propósito del presente estudio. Los indicadores originales fueron diseñados con un enfoque orientado a medir los *resultados de las intervenciones en educación inicial en los niños*. En contraste, el objeto de esta investigación es evaluar la presencia y contenido de *indicadores de desarrollo infantil* en partes muy específicas de las PAT. Por ende, se reformularon los indicadores originales para llevar a cabo un análisis documental, lo que introdujo un cambio sutil pero significativo en el marco general.

Luego se procedió a revisar literatura sobre desarrollo infantil temprano producido por organizaciones multilaterales como el BID, el Banco Mundial, Unicef, Unesco, y artículos académicos sobre primera infancia en América Latina y el Caribe elaborados dentro y fuera de la región. Pese a no aspirar a ser exhaustiva, esta revisión fue diseñada para garantizar que el equipo trabajara sobre una misma base conceptual. (Véanse las **Publicaciones citadas** y las **Publicaciones revisadas** al final del informe). Esta revisión bibliográfica permitió asimismo que el equipo clarificara superposiciones o confusiones iniciales respecto de los 75 indicadores originales. Luego de la lectura inicial de las PAT y de dicha

revisión documental, las investigadoras no solo modificaron las definiciones de los indicadores –por ejemplo, se cambió el indicador “matemáticas” por el de “pensamiento lógico”, con el fin de poner un acento menos académico en el indicador y permitir una definición más amplia– sino que además crearon nuevos indicadores que responden a la realidad de las PAT en la región.

En tercer lugar, las investigadoras tomaron en consideración la quinta área de desarrollo propuesta por Scott-Little et al. (2008) llamada “Aproximaciones al aprendizaje”. En la lectura inicial de las PAT y en la revisión de la literatura se advirtió que esta no era mencionada. De las cinco áreas de desarrollo que aparecen en el modelo inicial, esta se encuentra profundamente arraigada en la conceptualización que se hace del aprendizaje infantil temprano en Estados Unidos. Debido a su arraigo en las condiciones y el enfoque de un solo país y a la ausencia de evidencia de esta área en las PAT, los indicadores correspondientes (7) fueron trasladados al área “Socio-emocional” y el área fue eliminada. Esta estrategia minimizó la presencia del quinto dominio sin sacrificar los indicadores. Finalmente, tras la adaptación del marco los indicadores fueron traducidos al español.

2.8.3. Identificación de la información comparable

Si bien todos los documentos aportaron al conocimiento del equipo sobre la concepción de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe, no todos cumplieron con los criterios necesarios para formar parte del análisis. Por ejemplo, algunos señalaban indicadores, pero estos hacían referencia a aspectos administrativos de los centros de

desarrollo infantil o a las condiciones de contratación de los agentes educativos. Se excluyeron de este análisis los documentos con indicadores dirigidos a la evaluación del funcionamiento de las institucionales (ej. planes operativos), de los agentes educativos o cuidadores y, donde fue posible, se los reemplazó con otros que incluían indicadores relacionados con el aprendizaje temprano de los niños. Un total de 5 programas (o 20%) de la muestra total resultaron poco pertinentes para este estudio y se evaluaron los 17 restantes y 2 estudios de caso (véase la **Tabla 2** donde se detallan los diferentes tipos de estándares y se define cada uno de ellos). Los estándares e indicadores resultan importantes como piezas independientes que dan cuenta del ideal que busca una organización, pero sobre todo cuando se integran con una mirada holística con otros aspectos del funcionamiento de un programa

de atención a la primera infancia. Aunque rebasa el alcance del presente estudio, se recomienda para posteriores investigaciones evaluar estos diferentes tipos de estándares e indicadores y el modo en que se apoyan, o no, unos a otros.

Una vez descartados los documentos que contenían indicadores distintos de los diseñados para evaluar el impacto de los programas en los niños, el equipo identificó la sección y el “nivel” de la información que resultaba más comparable. Esta investigación estableció dos criterios básicos para seleccionar dicha información. Primero, los indicadores tenían que cubrir de 0 a 36 meses y, segundo, requería ser el “nivel” más específico de indicadores a fin de brindarle a cada PAT la mayor oportunidad de evidenciar la diversidad y profundidad de su contenido. Algunas de las PAT conceptualizan sus

Tabla 2. Estándares en los programas de atención a la primera infancia en América Latina y el Caribe

TIPO DE ESTÁNDAR	PROPÓSITO
Profesionales	Regulaciones y procedimientos establecidos para guiar y evaluar a los empleados institucionales, incluidos código de conducta, responsabilidades y expectativas profesionales. Algunos documentos contienen pautas o indicadores específicos para los empleados institucionales en materia de cuidado infantil apropiado y de apoyo al desarrollo infantil.
Agentes educativos	Pautas para la capacitación y formación de agentes educativos o cuidadores, estas pueden incluir horarios, materiales suplementarios, plazos, además de información relativa a la evaluación de sus prácticas pedagógicas.
Niños	Resultados esperados en relación con una amplia variedad de indicadores de desarrollo físico, emocional, lingüístico y cognitivo, que a menudo ofrecen recomendaciones para los padres y los agentes educativos.
Centros de desarrollo infantil	Políticas administrativas y operativas que incluyen descripciones de los servicios, objetivos institucionales, presupuesto, asignación de recursos, contratación y algunos criterios de evaluación de los servicios que se ofrecen.
Familias	Indicadores, pautas e información de apoyo para la participación activa y saludable de los padres, madres y cuidadores en el desarrollo de los niños en diferentes espacios.

Fuente: Autoras

estándares e indicadores utilizando dos o más niveles. Por ejemplo en la **Figura 1**, *CONAFE-México* contiene tres niveles que describen lo que se espera del niño en un momento determinado: “competencias”, “características” e “indicadores”. Para este reporte se consideraron los “indicadores” que representan el nivel más específico y detallado de información. Para todos los programas el nivel de “indicador” por el que se optó constituye la parte más específica de los estándares, los cuales describen explícita y directamente los resultados que se esperan de la experiencia de aprendizaje en la que participan los niños. En el análisis el equipo encontró que los programas utilizaban una variedad de nombres para referirse al mismo contenido. Por ejemplo, el *ECC-Jamaica* usa el término “objetivos del aprendizaje temprano” en contraposición a *CONAFE-México*, que emplea el de “capacidades”. Este tipo de matices en el lenguaje requirió de una indagación muy cuidadosa. El **Apéndice A** incluye la lista completa del contenido codificado para cada programa y el **Apéndice C** el registro, por término, del contenido que no fue codificado.

2.8.4. Codificación piloto, primaria y axial

Codificación piloto

Las dos investigadoras tuvieron a su cargo la codificación de todos los documentos. Una de ellas tiene como lengua materna el español y un alto nivel de comprensión del inglés y del portugués escrito. El inglés es la lengua materna de la segunda, que cuenta con una alta comprensión del español escrito y del portugués. Para

la codificación se utilizaron el software cualitativo NVIVO⁴ y Excel. (En el **Apéndice D** se ofrece una muestra de pantalla de NVIVO). Previamente al proceso de codificación se redactó un libro de códigos, en el cual se describieron las reglas diseñadas por el equipo para garantizar la validez del proceso (véase el **Anexo 1**). Al codificar, las investigadoras se guiaron por las definiciones de los indicadores y las áreas de desarrollo en las cuales estos fueron ubicados en el marco inicial. Por ejemplo, indicadores codificados bajo “motricidad fina” fueron categorizados en el área de desarrollo físico-motor y no en el área de desarrollo cognitivo donde la PAT los ubicaba originalmente. Esta metodología permitió que las personas responsables del proceso de codificación se centraran en categorizar los indicadores y no se vieran enredadas en las amplias diferencias relativas a la estructura de los documentos (véase la sección **Áreas**). Esto resultó decisivo pues no hubo dos documentos que organizaran las áreas de desarrollo y sus indicadores del mismo modo. La desventaja, no obstante, es que tal vez se desaprovechó la intención inicial de los autores de las PAT. (Véase también la sección **Limitaciones**).

Comenzando secuencialmente por edad, cada una de las investigadoras codificó individualmente las secciones correspondientes a “indicador” en el documento y luego las verificó para garantizar su consistencia. A propósito de este proceso de verificación, vale la pena añadir que NVIVO muestra en un “pantallazo” todos los contenidos codificados con el mismo código, lo que le permite al investigador identificar fácilmente las inconsistencias.

En algunos documentos los autores de las PAT utilizan múltiples conceptos clave alusivos al desarrollo infantil en

⁴ NVIVO es un programa de software diseñado para métodos de investigación cualitativos y mixtos. Para mayor información véase http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx

un mismo indicador. Si en el proceso de codificación se encontraban dos conceptos completamente diferentes y explícitos que encajaban en el marco de indicadores, las investigadoras codificaban cada uno de ellos. La regla estricta para este proceso consistía en que el autor de la PAT fuera explícito en su intención. Por ejemplo, en el *PAIPN-Nicaragua* uno de los indicadores decía “*Llama a niños y adultos con los que desea interactuar*”. Puesto que el autor establecía explícitamente una relación con niños y adultos, este indicador fue codificado como “relaciones con adultos” y “relaciones con compañeros”. En contraste con la propuesta metodológica de Scott-Little et al. (2008), donde cada indicador era codificado solamente una vez, esta pauta permitió que todo el contenido de los indicadores seleccionados se tuviera en cuenta.

Con el fin de generar un marco de indicadores pertinentes para la región, las investigadoras añadieron nuevos indicadores cuando un concepto particular mostraba una presencia consistente a lo largo de la PAT. Este método permitió detectar variaciones importantes en los textos seleccionados. Sin embargo, el desafío consistió en mantener conformidad con el marco de indicadores inicial. Para mitigar este riesgo mientras se codificaba, cada investigadora llevaba un registro de cada nuevo indicador e informaba a la otra sobre cualquier cambio que se hacía en el libro de códigos.

Adicionalmente, en algunos documentos las instrucciones para los agentes educativos o cuidadores aparecían diseminadas por todos los indicadores. Este contenido fue omitido por las investigadoras durante la codificación. Cuando en el proceso de codificación alguna de las autoras no estaba segura del código más apropiado para cierto indicador, este era codificado como

“pregunta”. Con esta metodología el equipo pudo localizar fácilmente los contenidos en cuestión y, luego de discutirlos, codificarlos bajo el/los indicador/es más relevantes.

Para poner a prueba el marco y el proceso de codificación se seleccionaron aleatoriamente dos documentos. Después de codificarlos por separado, se midió la consistencia que guardaba la codificación entre una y otra investigadora. La confiabilidad interna excedió el estándar aceptado de 0.80: 0.81 y 0.87 respectivamente.

Codificación primaria y axial

Luego de la codificación de prueba las dos investigadoras se ciñeron a las estrictas normas de codificación descritas en el libro de códigos y trabajaron secuencialmente la información, codificando solamente el contenido previamente identificado como comparable. Una vez que todos los documentos fueron codificados en una primera fase por cada investigadora, se compararon los indicadores y los aspectos de los contenidos que enriquecían las definiciones de los mismos o se categorizó, de manera más coherente, un indicador particular dentro de las áreas de desarrollo. Por ejemplo, las investigadoras descubrieron que apilar bloques parecía aplicarse más al indicador “pensamiento lógico” que al de habilidades de “motricidad fina”. Esta decisión se basó en la evidencia de los textos que especificaban el número exacto de los bloques por apilarse y las destrezas de clasificación progresiva asociadas a esta tarea. Por lo tanto, se adecuó la definición de “pensamiento lógico” de modo que se pudiera incluir en este indicador la capacidad de apilar bloques.

Después de completar los cambios en el marco, las autoras procedieron a la codificación axial o revisión de

cada documento por segunda vez. En este punto se consideró que el marco estaba concluido y no se añadieron más indicadores. La codificación axial permitió que las investigadoras se aseguraran de que los primeros documentos codificados se ajustaran al marco terminado que se usó para los documentos finales. Una vez que cada documento fue codificado axialmente, se evaluaron todos los indicadores en una fase final de garantía de calidad. Por ejemplo, se analizó todo el contenido codificado para habilidades de “motricidad fina” a fin de cerciorarse de que no había discrepancias y de que los cambios, tales como desplazar la capacidad de apilar bloques a “pensamiento lógico”, habían quedado completados. Una vez realizadas la codificación primaria y axial, se optó por fusionar los indicadores similares para crear nuevas versiones más sólidas. Por ejemplo, se procedió a fusionar “relaciones sociales con sus compañeros” y “relaciones con sus compañeros”. De este modo, se combinaron aquellos indicadores que presentaban ligeras diferencias entre ellos para dotarle al equipo de una visión más completa de la presencia de estos indicadores en las PAT.

De los 19 documentos, seis venían en formatos ilegibles para el software de codificación NVIVO. En Excel, fueron sometidos al mismo análisis riguroso que aquellos analizados con NVIVO. La diferencia más significativa fue que el número y tipo de indicador que se encontró fueron registrados en hojas de cálculo de Excel en lugar de ser digitalizados en NVIVO. (Véase en el **Apéndice E** una muestra de pantalla de Excel).

En definitiva, se añadieron al marco ocho nuevos indicadores: “música”, “participación”, “juego”, “rutinas de cuidado personal”, “seguridad”, “conciencia ambiental”, “resolución de conflictos” e “interculturalidad”.

En el marco final, que contiene 71 indicadores, figuran los nuevos (8) que se incorporaron durante el proceso de codificación. (El **Apéndice F** contiene las definiciones de los 71 indicadores).

Debido a que el marco se había modificado desde el comienzo hasta el final del proceso, ambas codificadoras llevaron a cabo una revisión final de confiabilidad, que arrojó una correlación de .90. (Véase la sección **Indicadores** para una descripción más detallada de los ocho indicadores que se añadieron).

2.8.5. La información analizada

A fin de definir la metodología para obtener los porcentajes de amplitud y profundidad, se utilizó como referencia el estudio de Scott-Little et al. (2008). La amplitud de cada área de desarrollo representa la medida en que fueron identificadas las cuatro áreas en cada una de las PAT. Los porcentajes de amplitud se calcularon para toda la muestra (19), en cada tipo de programa [centros comunitarios (4), centros de desarrollo infantil (12) y programas parentales (3)] y para cada PAT, tomando el número de indicadores codificados en cada área y dividiéndolo entre el número total de indicadores codificados. Por ejemplo, si la muestra tenía un total de 1.000 codificaciones y el área de desarrollo cognitivo sólo retenía 250, entonces el porcentaje de amplitud para esa área sería del 25%.

Para calcular el “porcentaje de profundidad” se dividió el número de veces que había sido codificado un indicador entre el número total de indicadores codificados en un área específica. Por ejemplo, “motricidad gruesa” había sido codificada 50 veces en una misma PAT y el número

de codificaciones para el área físico-motor era de 100, “motricidad gruesa” tendría un porcentaje de profundidad del 50%. Esto proporcionó evidencia sobre cuáles indicadores prevalecían en los documentos para cada una de las cuatro áreas de desarrollo. (En las hojas de **Síntesis del programa** de los **Anexos 2-19** se comparan los resultados individuales con el agregado).

2.9. Limitaciones

Pese al potencial del presente estudio para informar toma decisiones alusivas a la calidad de los programas que atienden a la primera infancia en la región, bien vale tener en cuenta las limitaciones con las cuales cuenta. La primera ya se mencionó previamente y se refiere a la aplicación del marco de un solo país a un contexto internacional diverso. Si bien se tuvo mucho cuidado al adaptar el marco de Scott-Little et al. (2008), este fue originalmente diseñado para evaluar centros estatales de educación formal en los Estados Unidos y no programas parentales o de centros en América Latina y el Caribe. La diferencia entre el uso previsto para ese marco y su aplicación a esta investigación puede no capturar totalmente los matices de cada programa, comparado con un marco de indicadores especialmente diseñado para una serie de programas más homogéneos y previamente definidos.

En segundo lugar, las autoras reconocen la posibilidad de haber omitido documentos. Toda vez que una extensa cantidad de esfuerzo se dedicó a la recopilación de información, existe la posibilidad de que algunos documentos hayan sido pasados por alto o no estuvieron disponibles durante esa fase del proceso. Estas omisiones podrían repercutir en los resultados de los análisis.

Tercero, dos integrantes del equipo de investigación hablan español, la otra posee un alto nivel de competencia en la lectura de esa lengua y las tres lo tienen en comprensión de lectura en portugués, pero no son fluidas en ese idioma. A fin de garantizar su validez, los dos documentos en portugués fueron íntegramente traducidos al inglés y al español, y leídos en las tres lenguas. Puesto que idioma y cultura están íntimamente integrados, es posible que las personas cuya lengua materna no es el español o el portugués hayan dejado escapar determinados matices del idioma.

Cuarto, es importante tener en cuenta que el proceso de codificación puede constituir en sí mismo una limitación, en la medida en que restringe la naturaleza interrelacionada del desarrollo infantil temprano. Si bien el equipo elaboró definiciones claras para cada indicador, leyó cuidadosamente cada uno de los documentos y además cada investigadora analizó secciones específicas de los mismos, utilizó una doble codificación y llevó a cabo una última revisión meticulosa, estos esfuerzos mitigan pero no necesariamente impiden la posibilidad de errores de medición.

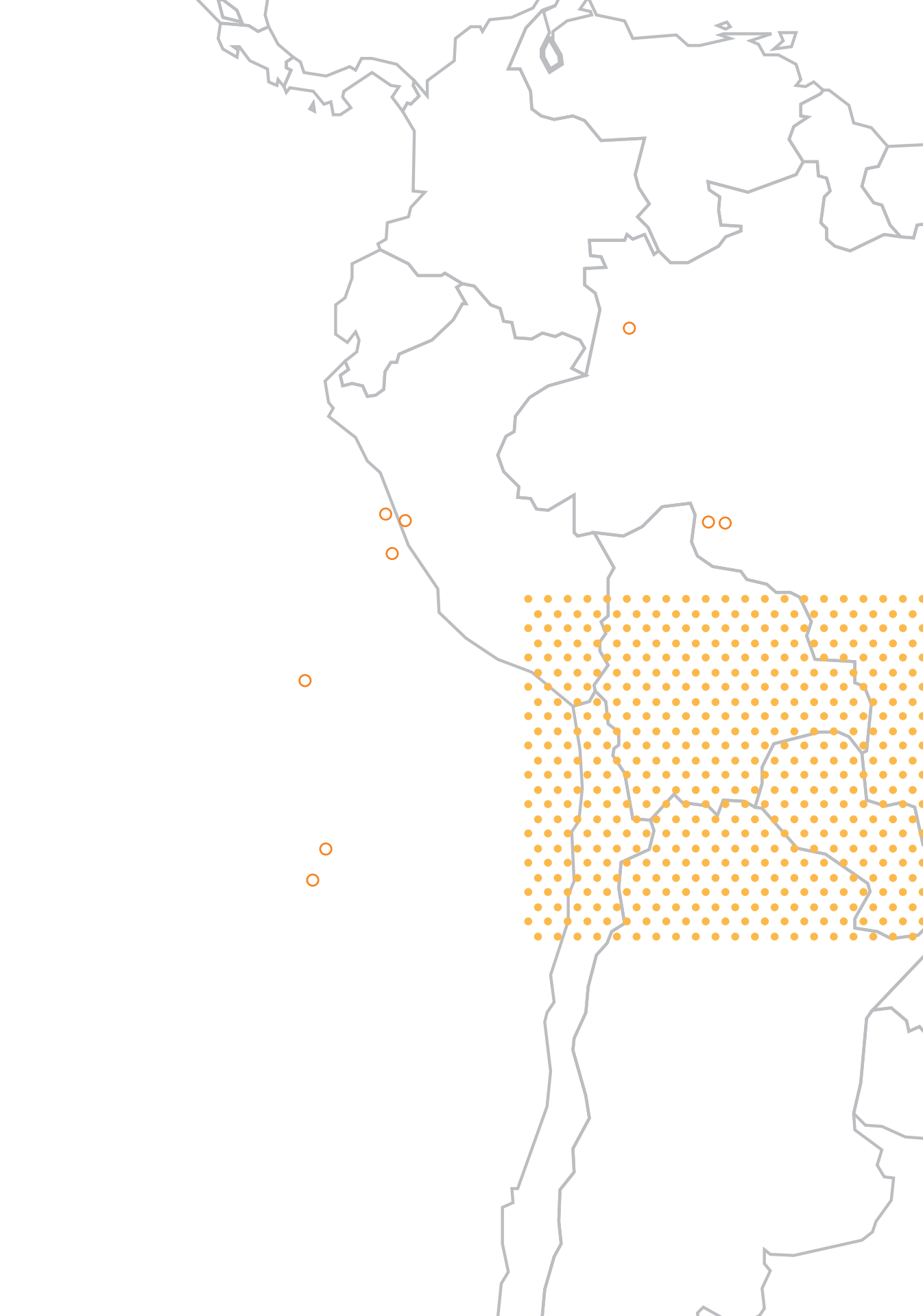
En quinto lugar, la estructura de edad de los documentos puede introducir sesgos en estos análisis. Es posible que las PAT no escritas específicamente para niños entre 0 y 36 meses incluyan conceptos que habitualmente no surgen sino hasta que el niño es mayor. Por ejemplo, si las PAT de un documento fuesen diseñadas para niños de 0 a 6 años de edad, los resultados de estos análisis podrían entonces mostrar la presencia de indicadores que no estaban destinados a niños menores de 36 meses en el entorno de aprendizaje.

Además de estas limitaciones, algunas de las señaladas por Scott-Little et al. (2008) también se aplican a este

estudio. Primero, ellos anotan que cada área contiene un número diferente de indicadores y que algunos de ellos incluyen una gama mayor de conjuntos de habilidades que otros. La “falta de uniformidad” en el marco puede reflejar diferencias entre algunas de las áreas e indicadores en lugar de diferencias en el contenido de las PAT. De modo similar a Scott-Little et al. (2008), la ponderación que las autoras de este informe hicieron de las áreas e indicadores no buscaba equilibrar el marco con un mismo número de indicadores, ni fue utilizada para priorizar los indicadores en

términos de su importancia. Segundo, la profundidad de la investigación que sustenta cada indicador varía⁵ considerablemente. Por ende, como lo señalan Scott-Little et al. (2008), es posible que algunos de los indicadores estén establecidos en el campo de la educación inicial de modo más firme que otros. Esta variación podría verse reflejada en las PAT en la medida en que los indicadores más consolidados pueden aparecer más pronunciados que aquellos considerados como “emergentes”.

⁵ Scott-Little et al. (2008) no detallan la variación en la investigación para cada indicador.





3

3.1. El proceso de creación de los indicadores de desarrollo infantil

La mayoría de las PAT de los programas analizados en este estudio se enmarcan explícitamente en un enfoque de derechos de los niños.

Antes de presentar los resultados del análisis de la información, esta sección comienza con la reflexión sobre el proceso de construcción de las PAT y presenta algunas conclusiones y recomendaciones en torno al uso y al valor de los indicadores de desarrollo infantil temprano. La mayoría de las PAT de los programas analizados en este estudio se enmarcan explícitamente en un enfoque de derechos de los niños. Estos documentos están concebidos como pautas para promover el desarrollo infantil temprano a través de acciones pedagógicas significativas. Vale la pena destacar que las introducciones a los documentos ponen el énfasis en su carácter abierto y flexible. Por ejemplo, *SDIS-Bogotá* invita a “los maestros, maestras, padres, madres y a todos los adultos participantes en la atención integral a los niños en primera infancia, así como a las instituciones formadoras de maestros, a hacer suyo este lineamiento, enriqueciéndolo con sus propios saberes y experiencias [...]” (p. 7-8). Esta invitación a los actores que participan en la educación infantil temprana a adaptar el contenido de las PAT temprano según sus necesidades y su contexto es común en los documentos analizados. No obstante, las autoras de este estudio consideran que este tipo de invitaciones y aclaraciones no reemplazan la necesidad de diseñar un currículo que incluya y aborde la diferencia y

la diversidad cultural y lingüística de los países de la región de un modo explícito.

Para redactar la primera versión de los documentos, las fuentes impresas comúnmente utilizadas por los autores de las PAT van desde versiones oficiales y anteriores del currículo hasta informes y juiciosas investigaciones académicas de corte nacional e internacional. Con frecuencia, el proceso de escribir y validar estos documentos es un proceso participativo al que son invitadas a contribuir instituciones gubernamentales, no gubernamentales y privadas, además de actores de la sociedad civil interesados en el fortalecimiento de la educación infantil temprana. Asimismo, usualmente se convoca a instituciones académicas, instituciones formadoras de maestros, asociaciones de padres y organizaciones multilaterales, como Unicef, para revisar y discutir los primeros borradores de las PAT. La extensión y frecuencia de este proceso participativo varían entre los programas. Si bien se alienta la participación de una amplia gama de partes interesadas, el hecho de que tantos actores intervengan en diferentes momentos del proceso de redacción puede afectar la coherencia interna y la claridad del documento final. Por lo tanto, el proceso de redacción de las PAT debe encontrar el equilibrio entre una construcción y participación democrática, y la coherencia interna del documento final.

CAIF-Uruguay representa un buen ejemplo de un proceso que combina una mirada desde lo macro hacia lo micro y viceversa. En su introducción el

documento describe cómo el Ministerio de Educación emprendió el proceso de elaboración de las PAT. Primero, un pequeño grupo de profesionales redactó el documento; luego, para “problematizarlo” y enriquecerlo, maestros, cuidadores, representantes de instituciones de capacitación profesional y otros actores nacionales e internacionales de la educación infantil temprana participaron en talleres que se llevaron a cabo durante seis meses; finalmente, un grupo reducido de expertos se encargó de la redacción y edición final de la versión oficial. *JUNJI-Chile* añadió otra fase a su proceso de escritura y validación. En el documento explícitamente se describe cómo probaron la primera versión completa de la PAT en diferentes regiones de Chile y diferentes modalidades de atención antes de imprimir y distribuir la versión final.

En lo que concierne al papel de la sociedad civil en el mejoramiento de la calidad de los programas de infancia temprana, *CONAFE-México* reconoce que la última versión del documento *Antología de Apoyo* responde al hecho de que los maestros y cuidadores requirieron de nuevos materiales de entrenamiento para mejorar sus acciones pedagógicas.

Es importante encontrar un equilibrio entre la naturaleza participativa de cada documento y su coherencia interna. Una PAT es más valiosa para los agentes educativos y cuidadores cuando sus secciones están interconectadas y responden a los demás componentes de la educación inicial.

3.2. El uso de indicadores

En términos generales, los indicadores son herramientas útiles que facilitan la identificación de información comparable y permiten medir

“insumos, rendimientos [...] resultados o impactos” (Schuh-Moore et al., 2011, p. 18). Pueden ayudar a tomar decisiones informadas y desarrollar acciones correctivas para mejorar aspectos particulares de un programa. Adicionalmente, los indicadores pueden contribuir a orientar y motivar al personal a la obtención de resultados y a compartir los logros y la información con otros actores nacionales e internacionales (Schuh-Moore et al. 2011). La participación de múltiples actores clave en la definición de los indicadores es crucial, no solo porque en el futuro cercano estarán en capacidad de entenderlos y usarlos correcta y críticamente, sino porque los indicadores deben poner en términos simples y neutrales las múltiples y complejas dimensiones de un programa.

A fin de diseñar indicadores relevantes y confiables, es importante considerar los siguientes aspectos:

- Los indicadores deben responder directamente a los resultados deseados.
- Deben ser cortos y precisos.
- Para diseñar y llevar a cabo las actividades que permitan a los actores lograr los resultados esperados, todas las partes interesadas tienen que estar en capacidad de entender los indicadores; consecuentemente, deben estar presentados en un lenguaje simple.
- Cada indicador debe evaluar únicamente un aspecto del programa.
- Los indicadores tienen que ser claros respecto del lugar dónde debería aparecer el cambio una vez el indicador ha sido alcanzado.

En el proceso de diseño de los indicadores Schuh-Moore et al. (2011) recomiendan:

- Crear una lista inicial de indicadores a través de una lluvia de ideas interna y consultas externas.
- Considerar otras experiencias que utilicen indicadores similares.
- Evaluar cada posible indicador tomando en consideración que el indicador mide “el resultado previsto con la mayor precisión posible”, no hay incertidumbre sobre lo que se está midiendo y el indicador “mide suficientemente el resultado en cuestión”.
- Seleccionar los indicadores que mejor reflejen los resultados deseados.

Además de estos tres pasos, también se recomienda:

- Probar, evaluar y, si es necesario, ajustar los indicadores antes de distribuirlos.
- Crear un proceso que incluya una revisión regular de los indicadores de desarrollo infantil para estimar si continúan reflejando fielmente las metas y objetivos del programa.
- Si existen varios conjuntos de indicadores que evalúan un mismo programa, trazar su coherencia interna y garantizar que todos apunten hacia las mismas metas. También es recomendable publicarlos de manera conjunta para así mitigar el riesgo de que quienes los utilicen se remitan a algunas pautas más que a otras.

Debido a que los estándares e indicadores son más efectivos cuando se los personaliza para el programa al que están destinados, los autores no recomiendan un número mínimo de indicadores. En cambio, una vez que han sido diseñados y probados, cada uno debería aparecer reflejado en el resto del contenido de las PAT. Es importante

tener en mente que si bien en el documento pueden aparecer indicadores equilibrados, relevantes y precisos, ello no supone que estén siendo implementados en los espacios de aprendizaje donde los niños participan o que las actividades que los sustentan estén presentes en otras secciones del currículo. Las autoras de este reporte alientan a las partes interesadas a promover más investigación sobre la aplicabilidad, implementación y usos de los indicadores en espacios donde tiene lugar el aprendizaje infantil temprano.

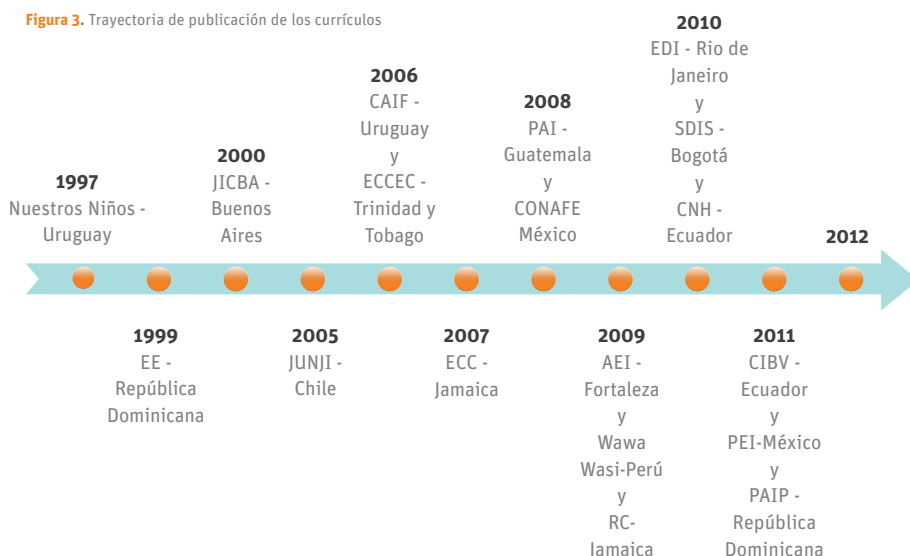
3.3. Fecha de publicación de las PAT

La **Figura 3** muestra las fechas de publicación de los currículos en un periodo de 14 años. El documento más antiguo incluido en estos análisis fue de *Nuestros Niños-Uruguay*, cuya publicación data de 1997, y los más recientes de *CIBV-Ecuador*, *PEI-México* y *PAIP-República Dominicana*, todos de 2011. El año promedio de publicación de los documentos evaluados es 2007.

3.4. Intervalos de edad al interior de las PAT

Por lo general, esta investigación encontró que las PAT variaban la organización de su contenido de acuerdo a las edades cubiertas. También que generalmente abarcaban la edad de 0 a 6 años y el número de rangos de edad variaban desde un solo grupo para toda la PAT hasta 8 grupos para una PAT. Solo hubo tres documentos que cubrían un solo rango de edad para todos los indicadores de aprendizaje infantil temprano. Estos iban desde 0 a 6 años (*PAIP-República Dominicana*), 0 a 2,5 años (*RC-Jamaica*) hasta 3 a 4 años (*ECCEC-Trinidad y*

Figura 3. Trayectoria de publicación de los currículos



Fuente: Autoras

Tobago). Cuatro PAT incluían dos rangos de edad pero los intervalos variaban. *JICBA-Buenos Aires* cubría el rango de 3 meses a 2 años⁶ y de 3 a 5 años; *JUNJI-Chile*, 0 a 3 años y 3 a 5 años; *SDIS-Bogotá* abordaba las edades de 1 a 3 años y de 3 a 5 años; y, *PAIPN-Nicaragua* estructuraba sus edades de 0 a 3 años y luego de 3 a 6 años.

Adicionalmente, había 13 PAT que detallaban los resultados de los niños según tres o más rangos de edad. Estos no solo variaban por intervalos de edad pero todos diferían en la fecha de inicio. Por ejemplo, *PAIP-República Dominicana* y *JICBA-Buenos Aires* situaban los resultados esperados de los niños a partir de los 45 días de nacidos, mientras que *CONAFE-México* comenzaba a los 4 meses y *Wawa Wasi-Perú* a los 6 meses. Todas las demás PAT fijaban el inicio al nacimiento. Algunas, como *CAIF-Uruguay*, medían los resultados cada tres meses. *PEI-México* fija sus primeros tres intervalos de edad en tres incrementos y luego los aumenta a un intervalo de nueve meses,

para decrecerlos a uno de cinco meses y después comienza a medirlos por incrementos anuales. (Véase la **Tabla 3**).

Las diferencias en los intervalos de edad pueden proporcionar importantes pistas para las expectativas de desarrollo infantil en un contexto dado. Fernald et al. (2009) señalan que hay una “variación sustancial en el desarrollo ‘normal’ entre los infantes en diferentes contextos” (p. 42) y que identificar las diferencias en los hitos del desarrollo puede “mejorar sustancialmente la habilidad para determinar si los programas están logrando los efectos deseados en un contexto cultural particular” (p. 43). Si se los relaciona con hallazgos posteriores que se describen en este informe, los agrupamientos por edad demostrados en los documentos evaluados pueden advertir a los actores e investigadores sobre la variación cultural asociada al desarrollo infantil en distintos contextos.

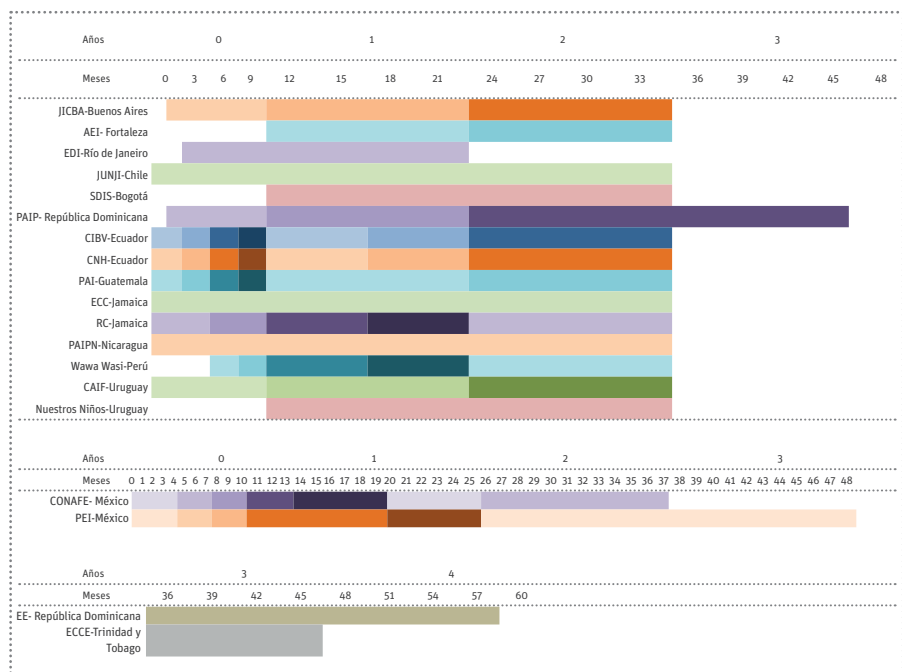
⁶ Parecería que los autores de los currículos se refieren a 2 años como 2 años 11 meses

Al analizar la estructura de edad de las PAT, las autoras hacen las siguientes consideraciones. Primero, las PAT que agrupan las edades por años en lugar de meses corren el riesgo de no ser claras en sus intenciones. En esta muestra, en algunos de los documentos no quedaba claro si, por ejemplo, 2 años de edad quería decir 24 o 35 meses. Dado este amplio rango, los programas podrían pensar en expresar los resultados del aprendizaje en meses. Es posible que esta especificación por mes para los niños menores de 36 meses permita a los agentes educativos tomar una decisión informada frente a cuál enfoque y contenido pedagógico es el más apropiado para los niños.

Asimismo, cuando se crean intervalos de edad, los programas que concentran a los niños en menos agrupamientos de edad pueden crear expectativas

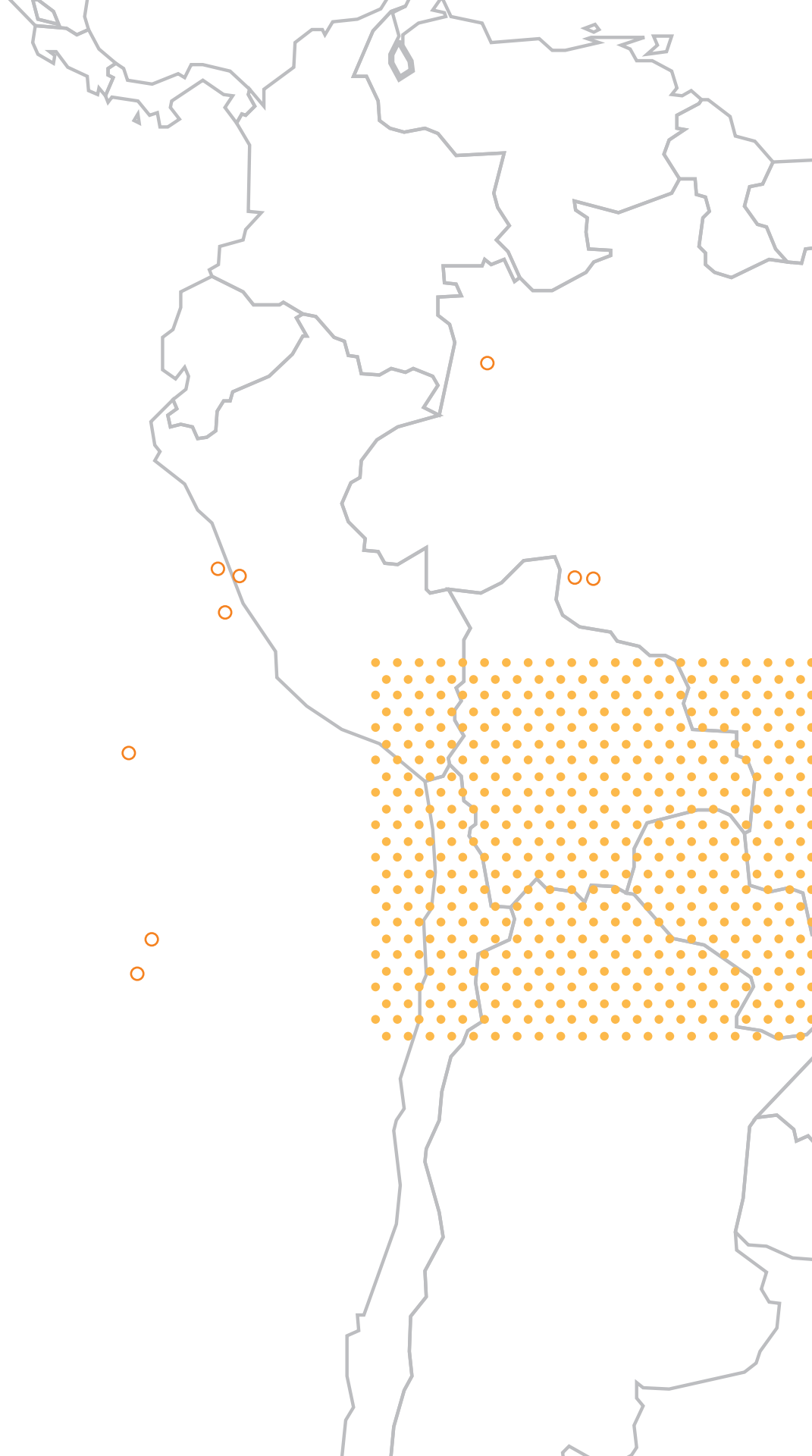
poco realistas para los más pequeños (Scott-Little et al. 2008). Puede resultar poco realista esperar que un niño de 12 meses tenga comportamientos normalmente asociados a los de un niño de 18 meses. Adicionalmente, esta variación más amplia en los resultados adecuados para una edad podría invisibilizar a los niños que presentan diferencias en el aprendizaje. Identificarlos y brindarles el apoyo necesario es crucial en estas etapas tempranas de crecimiento y desarrollo. Del mismo modo, como señalan Scott-Little et al. (2008), los intervalos de edad no deberían ser tan rígidos como para no permitir la variación natural en el desarrollo infantil. Definir rangos de edad demasiado específicos podría, sin proponérselo, motivar a los agentes educativos a evaluar a los niños bajo una visión sesgada y unilineal del desarrollo infantil temprano.

Tabla 3. Número de rangos de edad utilizados en los documentos sobre infancia temprana en América Latina y el Caribe



Cada color representa los intervalos de edad de cada programa
Fuente: Autoras

Finalmente, para facilitar una transición más sencilla hacia la educación básica, los programas de educación inicial que atienden estos rangos de edad deberían articularse con los programas que atienden a los niños de más de 36 meses. Las brechas o los desajustes en las edades (y las subsiguientes PAT) minimizan la efectividad de estos programas de aprendizaje temprano.





4

Áreas de desarrollo infantil

4.1. Conceptualización, estructura y términos utilizados

Esta sección ilustra la forma particular en que cada programa conceptualiza su PAT, y evidencia la diversidad del panorama de educación inicial en América Latina y el Caribe. Esta investigación confirmó que los programas de la región varían no solo en su conceptualización, sino también en su estructura y sus prioridades. En toda la documentación analizada los términos usados para definir el concepto de “área de desarrollo” que se maneja en esta investigación varía según el programa, independientemente del idioma. Por ejemplo, *AEI-Fortaleza*, *PAI-Guatemala* y los dos documentos evaluados de Ecuador, *CIBV* y *CNH* emplean el término “área”. “Dimensiones” es el concepto usado por *SDIS-Bogotá* y *CAIF-Uruguay*. Por otro lado, los dos documentos analizados de los programas en México, *CONAFE* y *PEI*, y *PAIPN-Nicaragua* se refieren a “campo” como su concepto de área de desarrollo. *JICBA-Buenos Aires* usa “experiencias”, mientras que *EE-República Dominicana* y *Nuestros Niños-Uruguay* usan “desarrollo”. *ECC-Jamaica* llama a sus áreas “objetivos del desarrollo” y *RC-Jamaica* se refiere a ellas como “resultados del aprendizaje”. Finalmente, *Trinidad y Tobago*, como “tendencias”.

El número de áreas de desarrollo también varía según el programa: de 3 (*JICBA-Buenos Aires*, *PAIP-República Dominicana*, *EE-República Dominicana* y *PAIPN-Nicaragua*) a 10 (*RC-Jamaica*).

Es interesante señalar que para *JICBA-Buenos Aires*, la estructura de las áreas depende de la edad. Los dos documentos analizados de *JICBA-Buenos Aires* presentan distintas áreas para los diferentes grupos de edad. Específicamente, los indicadores para los niños de 45 días a 2 años de edad están categorizados bajo los títulos “Experiencias para la construcción de identidad e interacción con los demás”, “Experiencias de expresión y comunicación” y “Experiencias de exploración del medio ambiente”. En lo que concierne a los indicadores para los niños de 2 a 3 años de edad, aparecen bajo las áreas de “Experiencias para la construcción de identidad y coexistencia con los demás”, “Experiencias de desarrollo corporal”, “Experiencias para comenzar a explorar el medio ambiente” y “Experiencias de expresión y comunicación”.

Se encontró evidencia de que muchos de los programas incorporaban algo de las cuatro áreas utilizadas en nuestros análisis. Por ejemplo, 15 de los 19 documentos tienen áreas que incluyen habilidades relacionadas con el desarrollo motor en el título: “Movimiento” (*RC-Jamaica*), “Desarrollo motor” (*ECC-Jamaica*), “Dimensión corporal” (*SDIS-Bogotá*), “Cuerpo y movimiento” (*EDI-Río de Janeiro*), “Dimensión motora” (*CAIF-Uruguay*) y “Desarrollo físico motor” (*Nuestros Niños-Uruguay*). Los dos programas de Ecuador, *CIBV* y *CNH*, y *Wawa Wasi-Perú* dividen las habilidades motoras en dos áreas diferentes: habilidades de motricidad gruesa y habilidades de motricidad fina. Otras áreas señaladas en los programas se

Esta investigación confirmó que los programas de la región varían no solo en su conceptualización, sino también en su estructura y sus prioridades.

refieren al desarrollo físico pero o no están claramente especificadas o el desarrollo físico aparece combinado con algún otro componente como la exploración del medio ambiente o la cultura. Por ejemplo, *JICBA-Buenos Aires* incluye un área llamada “Experiencias de exploración del medio ambiente” para los niños de 45 días a 2 años y “Experiencias para comenzar a explorar el medio ambiente” para los de 2 a 3 años. Por su parte, *JUNJI-Chile* tiene una sola área para este ámbito y combina el medio ambiente y la cultura en “Relaciones con el medio ambiente y la cultura”. *CONAFE-México* junta exploración con comprensión del medio ambiente en “Exploración y conocimiento del ámbito del medio ambiente”. A esos programas en cuyas áreas no se hace una referencia explícita al desarrollo físico pertenecen los documentos *PAIP-República Dominicana*, *EE-República Dominicana*, *PAIPN-Nicaragua* y *AEI-Fortaleza*.

Respecto del área de desarrollo del lenguaje, todos los documentos de los programas mencionan alguna forma de desarrollo lingüístico en los títulos de sus áreas. Muchos combinan el concepto de lenguaje con comunicación. Por ejemplo, los dos documentos de *JICBA-Buenos Aires* se refieren a esta área como “Experiencias para la expresión y la comunicación”. Los nombres son similares en *RC-Jamaica*, *PAI-Guatemala*, *CONAFE-México* y *Nuestros Niños-Uruguay*. Lo mismo sucede entre *AEI-Fortaleza* y *EDI-Río de Janeiro*, que llaman a sus áreas de lenguaje “El área de lenguaje oral y escrito en la educación infantil temprana” y “Lenguaje oral y escrito (habla, lectura, escritura)” respectivamente.

En el área de desarrollo cognitivo, 15 de los 19 documentos incluyen claramente la cognición en el título de sus áreas. Muchos de los títulos usan el término “cognitivo” solo, sin fusionarlo con otros conceptos, entre

ellos *Nuestros Niños-Uruguay*, *CAIF-Uruguay*, *PAIP-República Dominicana*, *EE-República Dominicana*, *ECC-Jamaica*, *PAI-Guatemala*, *CNH-Ecuador*, *CIVB-Ecuador* y *SDIS-Bogotá*. Otros separan los diferentes indicadores del área de desarrollo cognitivo y los usan para denominar áreas independientes. Por ejemplo, *RC-Jamaica* convierte tiempo, cantidad y lenguaje matemático en áreas, y *EDI-Río de Janeiro* separa matemáticas, ciencias naturales y sociales. Algunos de los programas incluyen la cognición en los títulos pero la distinción no es clara. Por ejemplo, *PEI-México* tiene un área denominada “Campo de la experiencia: Conocimiento y autocuidado” y *JUNJI-Chile* “Relaciones con el ambiente natural y la cultura” donde incluye “Relaciones lógico- matemáticas y cuantificación”.

Respecto del área de desarrollo socio-emocional todos los programas se refieren a aspectos emocionales o sociales en una o más de sus áreas. Al igual que con las otras áreas, las diferencias terminológicas y la naturaleza interrelacionada del desarrollo resulta evidente. Por ejemplo, *JUNJI-Chile*, *SDIS-Bogotá*, *CIBV-Ecuador*, *CNH-Ecuador*, *ECC-Jamaica*, *CONAFE-México*, *PAIPN-Nicaragua*, *Wawa Wasi-Perú*, los dos documentos de los programas de Uruguay –*Plan CAIF* y *Nuestros Niños*– y los dos de República Dominicana –*EE* y *PAIP*– llevan nombres relacionados con el desarrollo social y/o emocional.

Es interesante anotar que *CONAFE-México* llama a una de sus cuatro áreas “Campo del cuidado y protección infantil”. Bien vale anotar que este, es el único programa que incluye la protección infantil como un área específica.

Además de estas diferencias conceptuales y variaciones en la terminología, también hay

diferencias respecto de los vocablos utilizados para lo que este estudio ha denominado como “indicadores”. Las investigadoras encontraron términos como “capacidades”, “habilidades”, “evidencia de aprendizaje”, “contenidos” e “indicadores”. (Véase la **Tabla 4** para una lista de los términos utilizados). Estas variaciones en la terminología que se emplea para nombrar las áreas de desarrollo y los indicadores ilustran cuan diferentemente se conceptualizan las expectativas de aprendizaje de los niños que participan en los programas. La ventaja de estas variaciones es que permiten que los programas personalicen y categoricen sus resultados del aprendizaje según sus propios valores, objetivos y contexto. También ponen de relieve el modo en que los países perciben la naturaleza interrelacionada del desarrollo infantil en su contexto específico. Por ejemplo, un análisis en profundidad de la manera en que un programa conceptualiza y estructura el desarrollo del lenguaje comparado con otro sería una importante contribución a la investigación existente. Pese a las ventajas que representa disponer de un panorama rico en diversidad conceptual, es importante tener en cuenta que para los actores involucrados en los diferentes programas de educación infantil temprana en la región, comparar y contrastar sus logros y desafíos a nivel regional puede resultar en un reto, dada la amplia gama de términos que se usan para nombrar conceptos similares. Más aún, si un programa diseñado para niños menores de 36 meses opta articularse con otro previsto para niños mayores de esta edad, armonizar las diferentes áreas e indicadores puede resultar también problemático debido a la variación en la estructura y la conceptualización. Es por esta diversidad que nuestra investigación optó por concentrarse únicamente en los indicadores de desarrollo infantil

y los organizó en las cuatro áreas de desarrollo ya descritas anteriormente. (Véase la **Tabla 4** para una descripción detallada de las diversas áreas que se utilizan en los documentos).

4.2. Información descriptiva

Luego de una revisión inicial, las investigadoras buscaron cuántos de los 71 indicadores contenidos en el marco de análisis creado especialmente para este proyecto de investigación se encontraban en cada uno de los documentos evaluados. En este caso, los indicadores fueron utilizados para evaluar cuan “completa” es cada PAT, además de su énfasis particular en diferentes aspectos del desarrollo infantil temprano. Por otro lado, es importante tener en cuenta que este análisis sugirió algunas ideas fundamentales para evaluar la coherencia de las mismas respecto de las metas y objetivos de cada programa de educación inicial.

Como promedio en la muestra (17), aproximadamente 39 indicadores (D.E.=9,84), es decir más de la mitad del total, se encontraron en las secciones de las PAT analizadas. En su conjunto, los programas que operan bajo la modalidad de centros (de desarrollo infantil y comunitarios) contienen un número ligeramente mayor de estos indicadores (40, D.E.=10,09) que los programas parentales (30, D.E.=10,44). No obstante, al analizar por separado los tres tipos de programas que incluye esta investigación, los centros de desarrollo infantil, los centros comunitarios y los programas parentales revelaron hallazgos que resultan fundamentales para el diseño e implementación de programas que atienden a los niños menores de 3 años en la región. Los

Tabla 4. Áreas por abreviatura del programa y título del documento

ABREVIATURA DEL PROGRAMA	TÍTULO DEL DOCUMENTO	ÁREAS
JICBA- Buenos Aires	Diseño Curricular para la Educación Inicial- Niños desde 45 días hasta 2 años	Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros. Experiencias para la expresión y la comunicación. Experiencias para la exploración del entorno.
JICBA- Buenos Aires	Diseño Curricular para la Educación Inicial- Niños de 2 y 3 años	Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros. Experiencias para el desarrollo corporal. Experiencias para comenzar a indagar el ambiente. Experiencias para la expresión y la comunicación.
AEI- Fortaleza	Proposta Pedagógica de Educação Infantil	Área de estimulación artística Área de ciencias naturales y sociales Área de lenguaje oral y escrito Área de matemáticas
EDI- Río de Janeiro	Orientações Curriculares para a Educação Infantil	Lenguaje oral y escrito (habla, lectura y escritura) Conocimientos matemáticos Ciencias sociales y naturales Cuerpo y movimiento Música Artes visuales
JUNJI- Chile	Bases Curriculares de la Educación Parvularia	Formación personal y social. Comunicación. Relación con el medio ambiental y cultural
SDIS-Bogotá	Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito	Dimensión personal-social Dimensión corporal Dimensión comunicativa Dimensión artística Dimensión cognitiva
PAIP- República Dominicana	Propuesta Curricular del Programa de Atención Integral para la Primera Infancia	Cognoscitivo Lingüístico y expresivo Socio-emocional
CIBV- Ecuador	Guía Operativa para Promotoras y Coordinadores de los Centros Infantiles del Buen Vivir	Área cognitiva Área de lenguaje Área personal social Área motriz fina Área motriz gruesa

ABREVIATURA DEL PROGRAMA	TÍTULO DEL DOCUMENTO	ÁREAS
CNH-Ecuador	Guía Operativa para Promotoras de Creciendo con Nuestros Hijos	Área cognitiva Área de lenguaje Área personal social Área motriz fina Área motriz gruesa
PAI-Guatemala	Currículo Nacional Base Nivel Inicial	Área de aprendizaje Área de comunicación y lenguaje Área de conocimiento de su mundo Área de estimulación artística Área de motricidad
ECC-Jamaica	The Jamaica Early Childhood Curriculum Guide	Desarrollo físico-motor Desarrollo del lenguaje Desarrollo cognitivo Desarrollo social/ emocional
RC-Jamaica	The Roving Caregivers Early Childhood Home Visiting Programme - Guide for Training Rovers	Conocimiento de sí mismo Relaciones sociales Representaciones creativas Movimiento Música Comunicación y lenguaje Exploración de objetos Cantidad y números Espacio Tiempo
CONAFE-México	Antología de Apoyo	Ámbito cuidado y protección infantil Ámbito personal y social Ámbito lenguaje y comunicación Ámbito exploración y conocimiento del medio
PEI-México	Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles	Ámbito de experiencia: conocimiento y cuidado de sí mismo Ámbito de experiencia: interacción participativa con el entorno social Ámbito de experiencia: interacción y cuidado del entorno físico Ámbito de experiencia: pensamiento, lenguaje y creatividad
PAIPN-Nicaragua	Programa curricular 0-3 años	Ámbito formación personal y social Ámbito comunicación Ámbito comprensivo del mundo

ABREVIATURA DEL PROGRAMA	TÍTULO DEL DOCUMENTO	ÁREAS
Wawa Wasi-Perú	Lineamientos técnicos para la promoción del aprendizaje infantil temprano en el programa Nacional Wawa Wasi	Hábitos básicos. Personal social. Motor gruesa. Motor fina. Relación objeto. Tiempo espacio. Comunicación.
CAIF-Uruguay	Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0-36 meses. Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura	Dimensión motora. Dimensión cognitiva. Dimensión emocional. Dimensión social. Contenidos: Conocimiento de sí mismo. Conocimiento del ambiente. Comunicación. Matemática. Actividades de la vida cotidiana.
Nuestros Niños - Uruguay	Modelo de intervención socio-educativa en el marco de una política de descentralización y participación ciudadana. Programa “Nuestros niños”. I.M.M. UNICEF	Desarrollo afectivo-social. Desarrollo de la comunicación y la expresión. Desarrollo psicomotriz. Desarrollo cognitivo.
EE-República Dominicana	Plan decenal de educación en acción	Desarrollo cognitivo (intelectual) Desarrollo de la expresión y lenguaje Desarrollo afectivo-social
ECCEC-Trinidad y Tobago	Early Childhood Care and Education Curriculum Guide	Línea de acción: bienestar Línea de acción: comunicación efectiva Línea de acción: nacionalidad/pertenencia Línea de acción: fortalecimiento intelectual Línea de acción: expresión estética

Fuente: Autoras

centros de desarrollo infantil (10) tienen el mayor número de indicadores, en promedio 41 (D.E.=10,12) mientras que los programas de los centros comunitarios (4) registran un menor número con 36 (D.E.=10,47). Los programas parentales (3) se ubican en un punto intermedio con un promedio de 38 (D.E.=10,44). (Véase la **Tabla 5**). En términos del número de indicadores

presentes en cada modalidad, los programas que operan como centros de desarrollo infantil serían considerados, en el papel, como más “completos” respecto de los otros dos tipos de programas. Asimismo, en promedio los programas parentales resultarían, también en el papel, más “completos” que los programas que funcionan en centros comunitarios.

Si bien los programas de los centros de desarrollo infantil gozan del más alto número de indicadores, estos también muestran la mayor variación en el número total de indicadores encontrados. *PEI-México* tiene el menor número (22) y *ECC-Jamaica*, el mayor (55). Los programas parentales registran la menor variación en su rango. *RC-Jamaica* presenta el más bajo número de indicadores (31) y *CONAFE-México* el más alto (50). Los programas de los centros comunitarios ocupan un lugar intermedio. De entre ellos, *Wawa Wasi-Perú* tiene, en promedio, el menor número de indicadores (22) y *PAI-Guatemala*, en promedio también, el mayor (46). En el conjunto de la muestra (17), *PEI-México* y *Wawa Wasi-Perú* muestran el menor número de indicadores (22) y *ECC-Jamaica* el más alto (55).

El rango en el número de indicadores encontrados refleja, la amplia variación en la “completitud” de las PAT. Por ejemplo, los centros de desarrollo infantil mostraron la mayor variación (un mínimo de 22 y un máximo de 55), lo cual demuestra que un

espacio de aprendizaje más formal, no necesariamente implica una PAT más “completa”. Los documentos provenientes de los programas de los centros comunitarios, si bien registran un número promedio menor de indicadores, también evidencian una menor variación respecto de la “completitud” de sus PAT (un mínimo de 22 y un máximo de 46) en contraste con los centros de desarrollo infantil (un mínimo de 22 y un máximo de 55). Sin embargo, los programas parentales muestran la menor variación (un mínimo de 31 y un máximo de 50) en toda la muestra. Dicho esto, es importante recordar que estos hallazgos hacen referencia únicamente a las PAT y no a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los espacios educativos. Si bien un programa puede contener un abanico más numeroso y diverso de indicadores que otro, la medida en que estos se ven reflejados en los manuales de formación y capacitación, son asimilados por el agente educativo e implementados con una clara intención pedagógica en los lugares de encuentro de los programas parentales, el centro comunitario o el

Tabla 5. Información descriptiva del análisis de amplitud de todos los programas

	NÚMERO DE INDICADORES		NÚMERO TOTAL DE INDICADORES	NÚMERO TOTAL DE INDICADORES
	Media	Desviación estándar (D.E.)	Rango (Min-Max)	Rango (Min-Max)
Programas parentales (3)	38	10,44	31-50	129-448
Centros (14)	40	10,09	22-55	50-710
Centros comunitarios (4)	36	10,47	22-46	53-710
Centros de desarrollo infantil (10)	41	10,02	22-55	50-459
Muestra (17)	39	9,84	22-55	50-710

Fuente: Autoras

centro de desarrollo infantil, es materia de un análisis muy diferente. Por su parte, los directores de programas de educación inicial además de los autores de currículos y lineamientos pedagógicos, especialmente aquellos cuyos programas están debajo de la media, pueden usar esta información para evaluar sus PAT y considerar si la riqueza de su programa refleja fielmente sus expectativas respecto del aprendizaje temprano. (Véase también **Análisis de profundidad** más adelante, donde se incluye una estrategia adicional para evaluar la “completitud” de los estándares de aprendizaje temprano).

Dado que los indicadores pueden presentarse repetidamente, las investigadoras también consideraron cuántas veces se mencionaban los 71 en las PAT. En suma, los 71 indicadores fueron codificados 3.519 veces en la muestra o aproximadamente 200 veces por cada documento. En los programas que operan bajo la modalidad de centros comunitarios, los indicadores aparecieron 1.083 veces o un promedio de 271 por documento. En promedio, este fue el número más alto de veces en que los indicadores aparecieron en una modalidad específica. Los programas parentales están en segundo lugar, con 250 veces por documento o un total de 749. El menor número corresponde a los programas de los centros de desarrollo infantil. En las PAT para estos programas los indicadores se encontraron 1.687 veces o un promedio de aproximadamente 169 por documento.

El número total de indicadores encontrados en los documentos de los programas también varían considerablemente. Las siguientes cifras describen cuántas veces se encontraron los indicadores en cada uno de los documentos analizados. Los programas comunitarios presentaron el rango más alto con un mínimo de 53 y

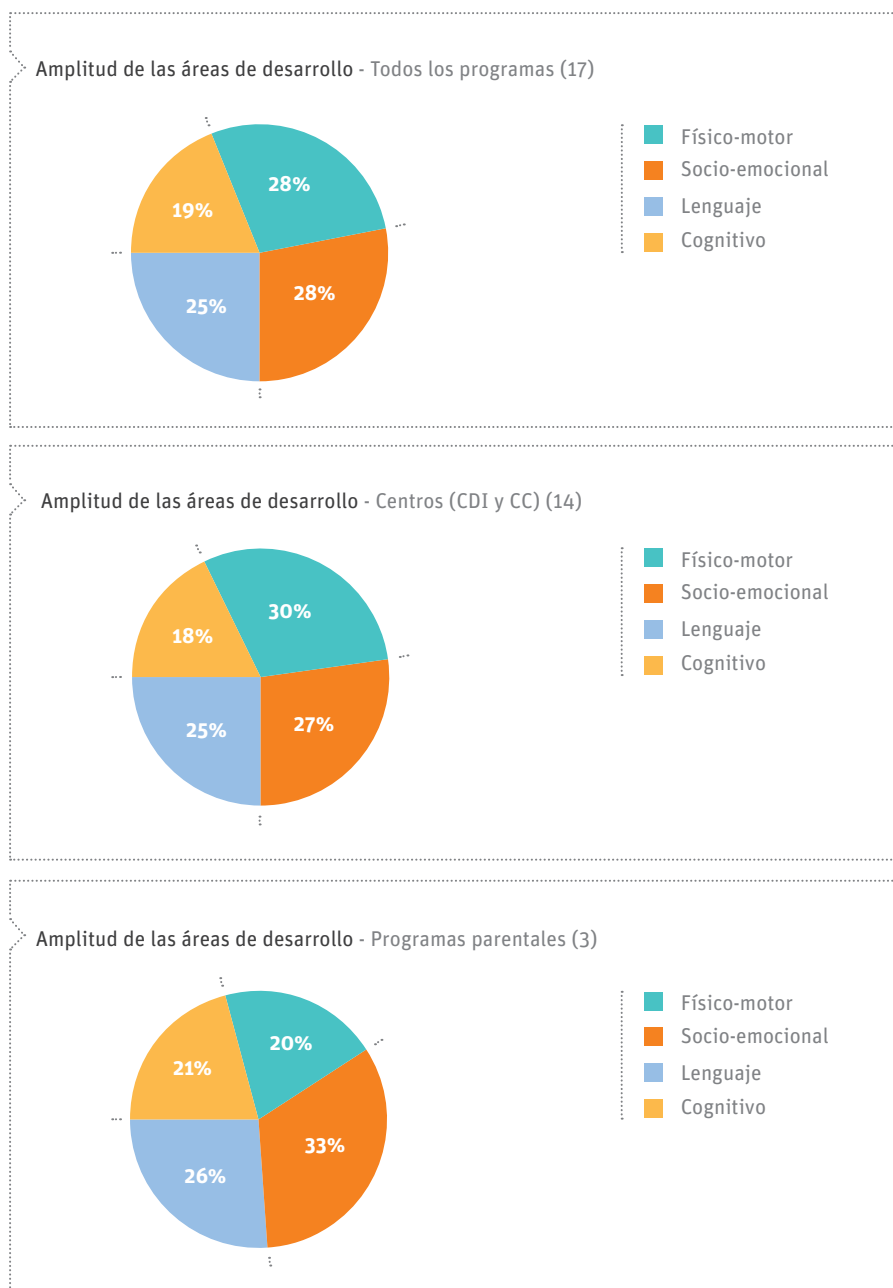
un máximo de 710 veces, los parentales mostraron un mínimo de 129 y un máximo de 448, y los de los centros de desarrollo infantil se ubicaron en un punto intermedio con un mínimo de 50 y un máximo de 459 veces. Esta variación no es sorprendente si se tiene en cuenta el amplio rango de formatos utilizados en la región para dar forma a cada PAT.

Es importante resaltar que la presencia repetida de indicadores no supone necesariamente un programa más sólido o que estos estén siendo aplicados en el entorno del aprendizaje. No obstante, sí informan a los investigadores, hacedores de política y personal involucrado en la atención a la primera infancia sobre el énfasis general que cada PAT pone en ciertos conjuntos de habilidades. Por ejemplo, los 46 indicadores que se encontraron en *PAI-Guatemala* aparecieron más de 700 veces, frente a *PEI-México* donde los 22 que se encontraron solo lo hicieron 50 veces. No hay un número “ideal” en términos del número total de indicadores. Si bien es cierto, que la presencia excesiva y repetitiva de indicadores pueden causar confusión y minimizar su uso, la ausencia de los mismos puede resultar en lineamientos pedagógicos incompletos y sesgados. Las autoras definen el número ideal de indicadores como aquel que representa más fielmente las metas y objetivos que se propusieron quienes movilizaron y llevaron a cabo la construcción de las PAT.

4.3 Análisis de amplitud

Para realizar un análisis de amplitud, se suma el número total de indicadores codificados y se calcula el porcentaje para cada uno de ellos. El total de estos porcentajes es igual a 100%. El marco de indicadores está compuesto por 12 indicadores en el área de

Figura 4. Amplitud de las áreas en todos los programas



Fuente: Autoras

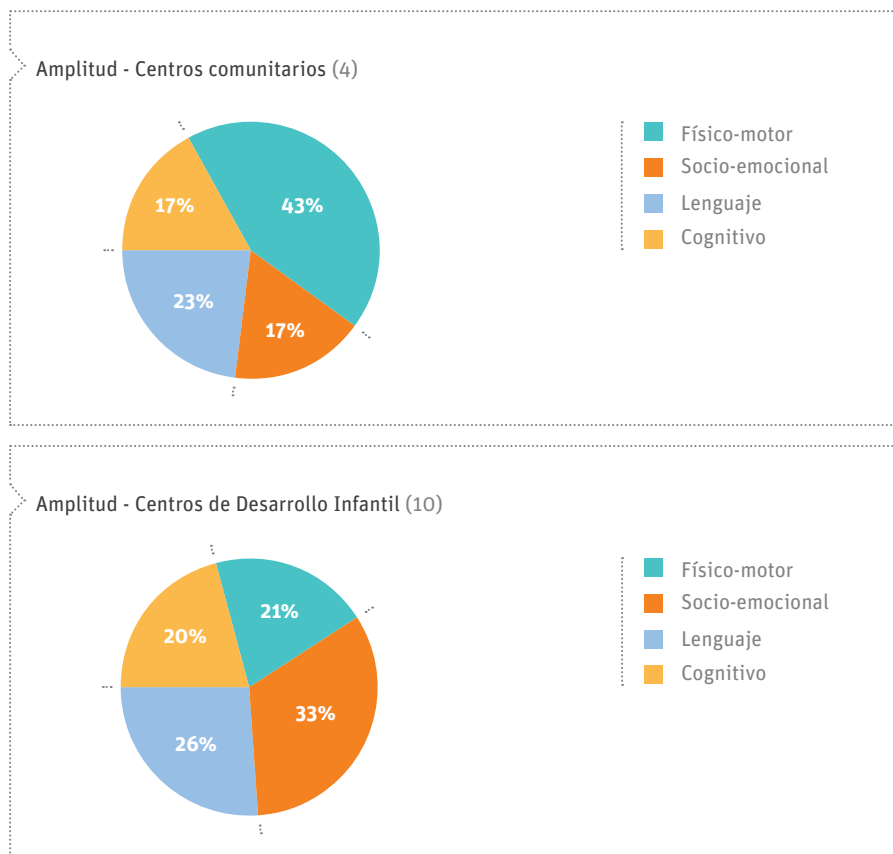
desarrollo físico-motor, 22 en el área socio-emocional, 17 en el área del lenguaje y 20 en el área de desarrollo cognitivo, para un gran total de 71 indicadores. El análisis que se hace a continuación reparte el total de indicadores por área y por programa. Al analizar la distribución de las cuatro áreas de desarrollo para los distintos tipos de programas sin tener en cuenta las diferentes modalidades, los 17 programas evaluados enfatizan los indicadores relativos a las habilidades físico-motoras y socio-emocionales. Ambas áreas contienen el 28% del total de los indicadores. Lo cual responde, entre otras razones, al hecho de que el área socio-emocional contenga el mayor número de indicadores. Por su parte, el área de desarrollo físico-motor tiene el menor número de indicadores e iguala al porcentaje de amplitud del área socio-emocional lo que demuestra que los programas, sin importar su modalidad, ponen un fuerte acento en el conjunto de habilidades físicas de los niños. Inversamente, el área de desarrollo cognitivo, segunda en términos del número de indicadores, apareció con menos frecuencia en toda la muestra, demostrando un menor énfasis en estas habilidades. Estas diferencias se evalúan en detalle más adelante en este informe. (Véase **Análisis de profundidad**).

El análisis comparativo de los programas que trabajan directamente con la familia y los que operan en centros (primero se analizaron los centros de desarrollo infantil y los centros comunitarios de manera conjunta) lanzó los siguientes resultados: contradiciendo la idea general de que los programas de primera infancia que se desarrollan en centros enfatizan las habilidades cognitivas de los niños, este estudio encontró que estos programas privilegian en sus PAT las habilidades contenidas en el área de desarrollo físico-motor, incluso por encima de los

programas de la modalidad parental. Por su parte estos programas mostraron una distribución equilibrada entre las cuatro áreas de desarrollo infantil. En esta modalidad (parental), el área socio-emocional tiene la mayor presencia con un 33% que, como ya se mencionó, no resulta sorprendente en la medida en que esta contiene el mayor número de indicadores. El énfasis puesto en el área del lenguaje es casi equivalente entre los programas parentales y los que operan en centros de desarrollo infantil y en centros comunitarios. (Véase la **Figura 4**).

Al analizar de forma diferenciada los programas que operan como centros comunitarios y los que operan como centros de desarrollo infantil, las investigadoras hicieron los siguientes hallazgos. La **Figura 5** revela que los programas que tienen lugar en los centros de desarrollo infantil son, en general, más equilibrados en la distribución de indicadores en las cuatro áreas de desarrollo que los que tienen lugar en los centros comunitarios. Por ejemplo, estos enfatizan las habilidades físico-motoras en un 43% mientras que los centros de desarrollo infantil lo hacen en poco menos de la mitad: 21%. Los centros comunitarios priorizan las habilidades socio-emocionales en 17% mientras que los centros de desarrollo infantil casi les duplican con un 33%. Vale la pena señalar que a pesar de que el área de desarrollo cognitivo tiene solo un indicador menos que el área de desarrollo físico-motor, el número de indicadores enfocados en el desarrollo cognitivo de los niños se ubica muy por debajo del número de indicadores identificados para el área de desarrollo físico-motor, tanto en los programas de los centros de desarrollo infantil como en los comunitarios. En la misma línea, vale la pena resaltar que el porcentaje menor de indicadores del área cognitiva respecto de otras áreas de desarrollo es común a todos los programas de la muestra.

Figura 5. Amplitud de las áreas- Programas de los centros (centros de desarrollo infantil y centros comunitarios)



Fuente: Autoras



5

Nuevo marco de indicadores pertinente para el análisis de las PAT producidas y aplicadas en América Latina y el Caribe.

5.1. Nuevos indicadores

Ocho nuevos indicadores fueron creados para responder al contenido de las PAT. No sobra recalcar que estos fueron añadidos sobre la base de la evidencia consistente que se encontró en los documentos analizados. Antes de evaluar la presencia del total de los 71 indicadores en los tres tipos de programas de manera conjunta y diferenciada, se presenta la definición de cada uno de los nuevos indicadores. Si bien no se pretende que la fundamentación que se hace a continuación para justificar su inclusión sea exhaustiva, esta busca servir como punto de partida para investigaciones futuras sobre desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe.

Teniendo en cuenta la urgencia de aplicar un marco de indicadores que resultara pertinente para el análisis de las PAT producidas y aplicadas en la región, las investigadoras analizaron cuidadosamente cada PAT con el fin de comprender el contexto y la intención de cada una de ellas, pero también con el propósito de identificar aquellos aspectos que América Latina y el Caribe se consideran fundamentales para el desarrollo infantil antes de los 36 meses. Se identificaron, asimismo, aquellos “contenidos emergentes” que dan cuenta de las nuevas prioridades hacia las cuales los gobiernos nacionales y locales están enfocando el desarrollo de los niños entre los 0 y 36 meses. El enfoque metodológico fue diseñado para capturar, en la medida de lo posible, la diversidad de la muestra. Cada uno de los 8 nuevos indicadores se describen a continuación.

1. Música (Lenguaje). “Exploración y expresión de ideas y sentimientos a través de la voz, movimientos corporales (sentido rítmico) y el uso de instrumentos”.

La música cuenta con presencia considerable en la gran mayoría de los documentos analizados. La investigación que fundamenta la inclusión de la música como indicador en sí mismo es convincente (Fajardo & Wagner, 2003). Por ejemplo, Castiblanco (s.d.) sostiene que la música, tomada separadamente de otras formas verbales de comunicación, refuerza el desarrollo lingüístico, socio-emocional y físico del niño. Específicamente, señala: “La música genera experiencias sensoriales que permiten a los niños reconocer su cuerpo, sus múltiples posibilidades de movimiento y desarrollar coordinación y equilibrio. También fortalece el desarrollo del lenguaje a través de rimas, canciones y onomatopeyas, al tiempo que se convierte en un espacio en el cual los niños socializan e interiorizan diferentes conceptos que hacen parte de su vida cotidiana”. Investigaciones adicionales demuestran que la música puede ser utilizada como un vehículo para que los niños y niñas aprendan a respetar y valorar culturas diferentes a la propia. Woodward (2007) sostiene que la incorporación de la música a la infancia temprana promueve un entorno favorable para “respetar y cultivar la herencia cultural de cada niño” (p. 35). Toda vez que la música tiene impactos en múltiples áreas del desarrollo infantil (Woodward 2007), y teniendo en cuenta las definiciones de las cuatro áreas de

desarrollo a las cuales se acoge este reporte, el indicador “música” se ubicó en el área del lenguaje.

2. Juego (Socio-emocional). “La capacidad para disfrutar y participar en actividades lúdicas de carácter individual o colectivo”.

Si bien tanto el “juego exploratorio” cuanto el “juego simbólico” figuran en el marco propuesto por Scott-Little et al. (2008), hay evidencia que permite valorar al juego más allá de la exploración y la imaginación. Como fundamento para la inclusión de este indicador, cabe resaltar que la investigación al respecto demuestra que el juego, en general, “[...] es esencial para el bienestar cognitivo, físico, social y emocional de los niños y los jóvenes” (Ginsburg 2007, p. 182). El juego, “puede ser una manera excepcional para elevar los niveles de actividad física en los niños, lo que constituye una estrategia importante en la solución de la epidemia de obesidad” (Ginsburg 2007, p. 183). Por su parte, Bodrova y Leong (2005) señalan: “Hay una investigación creciente que demuestra la existencia de un vínculo entre el juego y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, que son prerequisites para el aprendizaje de conceptos más complejos a medida que los niños crecen. Por ejemplo, el juego está ligado al crecimiento de la memoria, la autorregulación, el lenguaje oral y el reconocimiento de los símbolos. Se lo vincula al logro de niveles más altos de adaptación escolar y a un mayor desarrollo social, y también a habilidades reforzadas de alfabetización y otras áreas de aprendizaje académico” (p. 6). Además de todas estas razones, las investigadoras valoraron la presencia del “juego” como un espacio que genera placer y gozo; una actividad crucial durante los primeros años de vida. Teniendo en cuenta que en la muestra el juego no necesariamente se describe

como “juego simbólico” o “juego exploratorio”, se añadió “juego” en el área socio-emocional como un aspecto más general pero fundamental para el desarrollo de los niños y niñas.

3. Participación (Socio-emocional). “Las habilidades y el interés por ser incluido y tomar parte en actividades que promueven su pertenencia a un grupo particular”.

Distinta de la “iniciativa” y el “juego social”, la “participación” captura el interés y el deseo de los niños no solo por ser incluidos en los grupos sociales y las actividades, sino también por ser escuchados y reconocidos como titulares de derechos. Las investigaciones sobre el tema (Jiménez, Londoño & Rintá, 2010; Bennet, 2008; Garzón, Pineda & Acosta, 2004; Amar, 2000; Medina, 2000; Suárez, Negrete & Viveros, 2000) permiten afirmar que “las instituciones de atención a la infancia temprana no deberían ser consideradas solo como centros que ofrecen servicios a los consumidores (cuidado infantil, educación temprana, preparación para la escuela, etc.) sino como espacios infantiles, ámbitos de práctica social y relaciones negociadas al interior de comunidades específicas” (Bennet 2008, p. 7). Este indicador promueve la participación activa de los niños en los espacios de aprendizaje, lo cual es crucial para formar ciudadanos responsables, críticos y activos en una sociedad democrática.

4. Rutinas de cuidado personal (Físico-Motor). “Hábitos de cuidado e higiene personal, tales como el lavado de las manos y el cepillado de dientes”.

Este indicador subraya hábitos de cuidado personal que contribuyen significativamente a la salud general de los niños. Incluye bañarse, lavarse las manos, cepillarse los dientes, cortarse las uñas y cuidar el cabello. Mientras el indicador “Cooperación en rutinas

de cuidado” resalta las habilidades del niño para llevar a cabo y colaborar en actividades de cuidado de sí mismo, tales como vestirse o ponerse los zapatos, las “rutinas de cuidado personal” se centran específicamente en aquellas habilidades que las PAT promueven a fin de desarrollar en ellos la capacidad para cuidar de su salud.

5. Seguridad (Cognitivo). “La capacidad para desarrollar hábitos que le permiten cuidar de su seguridad personal”.

Este indicador está diseñado para captar en las PAT contenidos relacionados con la seguridad personal de los niños, e incluye hábitos tales como tomarse de la mano y mirar para ambos lados de la calle verificando que no viene ningún coche antes de cruzar la calle. Este indicador captura los contenidos alusivos a las “habilidades para la vida” previstos en las PAT.

6. Conciencia ambiental (Socio-emocional). “La capacidad para emprender acciones que contribuyan al cuidado del medio ambiente y la preservación de los recursos naturales”.

Este indicador captura los contenidos de las PAT relacionados con la conciencia ambiental. La literatura sobre el tema subraya la importancia de fomentar este conjunto de capacidades en la EIT. Específicamente, Hagglund y Samuelson (2009) sostienen que en el proceso formativo que antecede el ingreso a la educación básica, es fundamental incluir temas políticos y económicos globales relacionados con la planificación y conducción de una educación para la sostenibilidad. Por otra parte, la conclusión central del taller internacional sobre el “Rol de la educación infantil en una sociedad sustentable” realizado en la Universidad de Goteborg en el año 2007

resolvió que “La educación infantil temprana reúne todos los requisitos para contribuir a la educación para la sostenibilidad en razón de las competencias profesionales que exige, la diversidad de su experiencias culturales, su base de conocimiento interdisciplinario y el compromiso personal de los jóvenes y adultos que trabajan en este campo” (p. 51).

7. Interculturalidad (Socio-emocional). “La capacidad para relacionarse con expresiones culturales propias y establecer relaciones equitativas con miembros de otras comunidades”.

Esta es una de las contribuciones más significativas al marco de indicadores propuesto por Scott-Little et al. (2008). La investigación sobre la importancia que tiene este tema en un mundo donde la discriminación racial es un tema vigente, es extensa (Nieto, 2004; Banks, 2004; UNESCO, 2006; Palaologou & Faas, 2012). Distinto del “concepto de sí mismo” o de la “conciencia de sí mismo”, el indicador “interculturalidad” da señales de la intención de las PAT de promover en el niño conciencia y actitudes positivas hacia las similitudes y diferencias que identifica respecto a otras culturas y comunidades en el marco de una relación respetuosa y equitativa. Vale la pena recordar que la Unesco ha contribuido a este tema y ofrece recursos para fomentar la educación intercultural⁷. En el ámbito específico de la primera infancia, Berthelsen y Karupiah (2011) afirman, “puesto que las actitudes hacia sus grupos culturales y hacia otros comienzan a formarse en los primeros años, los educadores pueden influir en el desarrollo de actitudes positivas hacia los demás y en la incorporación de un enfoque curricular de tolerancia y comprensión intercultural de los otros” (p. 38). En la niñez temprana los niños

⁷ Véase Unesco (s.d.) Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

corren el riesgo de diferenciar a sus pares por raza y por género recurriendo a etiquetas discriminatorias (Ramsey 2004) sin necesariamente comprender su significado, futuras connotaciones y consecuencias sociales (Sprung 2007, Ponciano y Shabazian 2012). Como anotan Ponciano y Shabazian (2012), “como consecuencia del crecimiento en los niños pequeños de sus sentimientos positivos hacia su grupo, hay un crecimiento simultáneo de los sentimientos negativos hacia los otros grupos” (p. 25). Con la inclusión de este indicador en el marco de análisis se busca promover el respeto y la valoración del otro desde las edades más tempranas, lo que puede contribuir a cuestionar abiertamente el racismo en la región⁸.

8. Resolución de conflictos (Socio-emocional). “La habilidad para llegar a acuerdos con sus pares a través del diálogo”.

Las habilidades para “resolver conflictos” hablan de una educación para la paz o, más específicamente, “acerca de crear condiciones conducentes a relaciones pacíficas duraderas entre individuos, comunidades y la sociedad en general” (Unicef 2011, p. 1). Unicef (2011) encuentra que “los programas de desarrollo infantil temprano pueden ser decisivos para la construcción de la paz de distintas maneras”, tanto a nivel individual como comunitario. A pesar de que su inclusión en las PAT de infancia temprana no es una propuesta nueva, antes de esta investigación “resolución de conflictos” no había sido incluido como un indicador para analizar este tipo de documentos. Las autoras de este informe consideran que este indicador es especialmente importante para los programas que trabajan con padres de familia, cuidadores y miembros de

la comunidad, pues estos espacios brindan “una posibilidad significativa de promover la paz y fortalecer las relaciones intra e intercomunitarias” (Unicef 2011, p. 2). Los programas de desarrollo infantil temprano tienen la capacidad de aportar a sentar las bases para una coexistencia pacífica toda vez que pueden contribuir a “superar las divisiones políticas [...] y alentar a las diferentes partes en conflicto a desarrollar visiones alternativas del futuro basadas en las necesidades de los niños y las niñas” (Connolly y Hayden 2007, p. 6). Resulta apropiado incorporar este conjunto de habilidades en las PAT, en la medida en que desde antes de los 36 meses los niños adquieren capacidades sociales para conciliar con otros, bien lo dicen Tremblay, Gervais y Petitclerc (2008). “Aprender a conciliar luego de un conflicto puede reducir significativamente posibles interacciones agresivas futuras y contribuir a restaurar la cooperación entre antagonistas” (p. 11).

5.2. Análisis de profundidad – Evaluación de la presencia de los indicadores en las áreas de desarrollo infantil

Esta sección incluye una evaluación detallada de la presencia de cada indicador en las áreas de desarrollo. Como complemento a la sección anterior, este análisis busca informar a los responsables del diseño, implementación y evaluación de políticas públicas para el desarrollo de la primera infancia, sobre la presencia de cada uno de los 71 indicadores de

⁸ Véase UNHCR (2012). “Regional Operations Profile-Latin America” para información sobre los refugiados en América Latina en <http://www.unhcr.org/pages/49e45be46.html>

este marco por modalidad. Con el fin de ofrecer a los responsables de cada programa información precisa sobre el contenido de cada PAT, al final de este reporte, ubicadas en los **Anexos 3-19**, aparecen lo que hemos denominado como **Síntesis de programa**.

5.2.1. Estadísticas descriptivas

La siguiente tabla (**Tabla 6**) proporciona las estadísticas que sirvieron para llevar a cabo el análisis de profundidad de la presencia de los indicadores de desarrollo infantil en las PAT. En ella se resalta cuántos de los distintos indicadores se encontraron en las cuatro áreas de desarrollo de las diferentes modalidades de los programas para menores de 36 meses. Este tipo de análisis permite evaluar, desde otra perspectiva, la “completitud” de las PAT para cada tipo de programa al tiempo que identifica las diferencias entre los diferentes documentos analizados. Teniendo en cuenta que el marco de 71 indicadores está estructurado en cuatro áreas de desarrollo: Físico-Motor (12) Socio-emocional (22), Lenguaje (17) y Cognitivo (20). El análisis de la muestra (17 programas) reveló que se encontraron el 97% de los indicadores. Sólo hubo dos indicadores que no aparecieron en las PAT evaluadas: “comunicación en una segunda lengua” y “flexibilidad”. Este hallazgo se describe más detalladamente en los apartes titulados “Área de desarrollo del lenguaje” y “Área de desarrollo cognitivo”.

Los diferentes tipos de programas mostraron una amplia variación en el número de indicadores encontrados. En el conjunto de programas que operan bajo la modalidad de centros de

desarrollo infantil se encontró el mayor número de indicadores: un 97% (68). Los programas de centros comunitarios ocupan el segundo lugar con 82% (58) y los programas parentales, el tercero, con 75% (53). Para ser claros, no hay un solo programa de centros de desarrollo infantil que contenga los 68 indicadores, tampoco un programa que opere en un centro comunitario que presente los 58 indicadores, ni un programa parental en el que aparezcan todos los 53 indicadores correspondientes. De modo similar a los resultados arrojados por la evaluación de amplitud, la evaluación de profundidad también detectó que los programas de centros de desarrollo infantil son los más completos en términos de la presencia de los 71 indicadores en las PAT. Este análisis reveló asimismo brechas mayores entre las áreas de desarrollo de acuerdo al tipo de programa.

En términos del área de desarrollo cognitivo, en los programas parentales solo aparecieron la mitad de los distintos indicadores que la componen. Similarmente, los programas de centros comunitarios sólo tuvieron 70% (14) de los distintos indicadores o, dicho de otro modo, 30% de ellos no aparecieron en esos programas. En los dos tipos de programas que componen la modalidad de centros, solo un indicador no apareció. En las tres modalidades evaluadas, las investigadoras no encontraron 9 de los 20 indicadores del área de desarrollo cognitivo.

El área de desarrollo físico-motor mostró disparidad. Los programas que operan en centros comunitarios y en centros de desarrollo infantil incluyeron, en su conjunto, más del 90% de los 12 indicadores que aparecen en esta área. Las PAT de los programas parentales mostraron 68% de los indicadores contenidos en el marco de análisis. En el área de desarrollo del lenguaje, los programas

de centros comunitarios presentaron un número menor de indicadores comparado con los programas parentales y los que operan en centros de desarrollo infantil. Los programas de primera infancia de los centros comunitarios incluyeron 80% de los distintos indicadores y los programas parentales y de centros de desarrollo infantil, un 94%.

Por otra parte, en el área socio-emocional, más del 80% de los indicadores se encontraron en las PAT para los programas parentales y los de centros de desarrollo infantil. Estos últimos contienen el 100% de los indicadores que componen esta área.

La presencia de cada uno de los 71 indicadores en las 4 áreas de desarrollo se revisa de manera individual para cada programa en el análisis de profundidad que aparece más adelante. La variación en el número de indicadores encontrados puede ser

utilizada como otra medida de cuan “completo” es un programa respecto de los 71 indicadores que constituyen el marco diseñado para este reporte. Llama la atención que en este análisis las PAT de los programas parentales son menos “completas” si se las compara con las de los programas que operan en centros, especialmente en lo que concierne a la presencia de los indicadores que dan cuenta de las habilidades cognitivas y físico-motoras. Asimismo, en lo que respecta a las pautas de los programas que operan bajo la modalidad de centros, las de centros comunitarios son menos “completas” que las PAT de los programas que funcionan en centros de desarrollo infantil, particularmente en lo concerniente a las habilidades cognitivas. En las áreas de desarrollo del lenguaje y socio-emocinal, las pautas de los programas que operan en centros de desarrollo infantil resultan también más “completos” que aquellos que operan en centros comunitarios.

Tabla 6. Análisis de profundidad – Información descriptiva – Todos los programas

	FÍSICO-MOTOR (12)		SOCIO-EMOCIONAL (22)		LENGUAJE (17)		COGNITIVO (20)		GENERAL (71)	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Programas parentales (3)	8	66,67	18	81,82	16	94,12	11	55,00	53	74,65
Centros (14)	12	100,00	22	100,00	16	94,12	19	95,00	69	97,18
Centros comunitarios (4)	11	91,67	19	86,36	14	82,35	14	70,00	58	81,69
Centros de desarrollo infantil (10)	11	91,67	22	100,00	16	94,12	19	95,00	68	95,77
Todos (17)	12	100,00	22	100,00	16	94,12	19	95,00	69	97,18

Fuente: Autoras

5.2.2. Área de desarrollo físico-motor

Al evaluar la presencia de cada indicador en la muestra documental, los programas de los centros infantiles y los programas parentales revelaron similitudes y diferencias que vale la pena considerar al diseñar estrategias para la ampliación del acceso y la calidad de los programas de primera infancia. Al comparar los programas parentales con los que funcionan en centros, la **Tabla 7** muestra que los programas parentales presentan una distribución más estrecha de habilidades físico-motoras. De los 12 indicadores que contiene esta área de desarrollo infantil, sólo 8 (el equivalente al 67%), aparecieron en las PAT de los programas parentales. En contraste, el 100% de estos indicadores figuran en las PAT para los programas situados en centros. Sin embargo, al diferenciar los dos tipos de programas que operan en centros, el análisis mostró que “rutinas de cuidado personal” estaba ausente de los indicadores de desarrollo infantil para los programas de los centros comunitarios y que “reflejos” no se encontraba en las PAT de los centros de desarrollo infantil. En síntesis, ninguno de los programas incluía los 12 indicadores de esta área.

Uno de los hallazgos más significativos en esta área es la ausencia de indicadores para “reflejos”, “aptitud física”, “rutinas de cuidado personal” y “nutrición” en los programas parentales. De los casi 800 códigos registrados para esos programas, ninguno, según las definiciones, estuvo relacionado con estas habilidades y prácticas. Del mismo modo, para los programas localizados en centros, especialmente en centros comunitarios, “nutrición” y “aptitud física” aparecen, cada uno, resaltados

menos de 1% y “rutinas de cuidado personal” no se menciona. “Rutinas de cuidado personal” incluye conjuntos de habilidades como el lavado de manos, el cuidado del cabello, de las uñas y el cepillado de dientes que son habilidades de autocuidado que los niños empiezan a aprender en esta edad. Los programas que funcionan en centros de desarrollo infantil, enfatizan “nutrición” y “rutinas de cuidado personal” en aproximadamente 4%. Estos porcentajes, pese a ser mayores que los encontrados en los centros comunitarios y los programas parentales, pueden ser incrementados teniendo en cuenta la importancia de estos hábitos como medida de prevención.

En todas las PAT analizadas, el mayor acento es puesto en las habilidades relacionadas con el desarrollo de la “motricidad gruesa”. Este solo indicador comprende más del 30% del número total de indicadores encontrados en esta área de desarrollo en toda la muestra. Sin embargo, al diferenciar los programas que tienen lugar en centros, los de desarrollo infantil registran un énfasis menor, del 21%, en las habilidades de “motricidad gruesa”. Vale la pena aclarar que este menor porcentaje puede ser una fortaleza de las PAT de esta modalidad, en la medida en que un porcentaje menor de esas habilidades sería el resultado de una presencia más fuerte de otros indicadores de esta u otras áreas de desarrollo. Por ejemplo, “integración de los sentidos”, “control del cuerpo”, “atención”, “aptitud física” y, como se mencionó previamente, “nutrición” tuvieron una presencia más fuerte en las PAT que guían las acciones pedagógicas en los centros de desarrollo infantil que en las PAT de los centros comunitarios o de los programas parentales.

El énfasis puesto en las habilidades de “motricidad fina” fue por lo general clasificado como segundo o tercero respecto de otros indicadores, según los distintos tipos de programas. Estos porcentajes van desde 14% (centros comunitarios) hasta 23% (programas parentales). Es posible que el enfoque de aprestamiento escolar que tienen algunos programas de primera infancia, o la facilidad para transportar, por parte de los agentes educativos, materiales didácticos pequeños en contraste con materiales más grandes y pesados que facilitan el desarrollo de otro tipo de habilidades con el cuerpo, sea la razón por la cual las PAT de los programas parentales ponen un énfasis mayor en las capacidades de “motricidad fina” que los programas de los centros de cuidado infantil. Sin embargo, es posible que dicho énfasis sea involuntario.

Por otro lado, “desarrollo de los sentidos” fue el tercer indicador más codificado en el total de la muestra considerando, de manera conjunta, los programas que operan en centros. Curiosamente, tanto las PAT de los centros de desarrollo infantil como las de los programas parentales enfatizan en tercer lugar “cooperación en rutinas de cuidado”. Este indicador incluye rutinas que se desarrollan en compañía de otros con la participación activa del niño. El hecho de que “rutinas de cuidado personal” no aparezca en los programas parentales da a entender que las PAT de estos programas no siempre cubren el tema de salud de manera explícita o lo hacen a través de temas relacionados con el cuidado de los niños en razón de su autonomía y/o participación en rutinas familiares. Vale la pena preguntarse si este hallazgo se puede explicar por la existencia de otras guías o lineamientos que cubren explícitamente el componente de salud en la atención integral a la primera infancia, a falta de articulación de los sectores de salud y educación, o

simplemente a falta de consideración de este aspecto. Por su parte, el análisis de los indicadores de las PAT de los programas localizados en centros de desarrollo infantil son los más “completos” en términos de sus indicadores físico-motores. En teoría este análisis ha detectado que los niños que asisten a centros se benefician de programas que en temas referentes al cuidado de la salud resultan más “completos”, en contraste con los niños que asisten a programas parentales.

Teniendo en cuenta las preguntas que guían esta investigación, este reporte no puede ser conclusivo sobre la relación entre el tipo de programa, su ubicación en un entorno rural o urbano y la calidad de sus PAT. Sin embargo, en futuras investigaciones bien valdría la pena identificar la ubicación (rural o urbana) de los distintos tipos de programas que componen la muestra y analizar si la modalidad, además de la ubicación del programa, contribuyen a la ampliación de las brechas educativas entre lo urbano y lo rural en la región.

Nuevamente vale la pena resaltar que las realidades de las prácticas diarias pueden diferir de las intenciones de los autores de las PAT. Sin embargo, incorporar indicadores de “nutrición”, “rutinas de cuidado personal”, “aptitud física” y “reflejos” en las PAT para los niños más vulnerables a los que se atiende con los programas parentales es un primer paso fundamental para asegurar que reciban el cuidado que requieren.

5.2.3. Área de desarrollo socio-emocional

La totalidad de los 22 indicadores establecidos para el área de desarrollo socio-emocional fueron codificados.

Tabla 7. Porcentajes de profundidad Físico-Motor (12) – Todos y por escenario educativo

	TODOS (17)	PROGRAMAS PARENTALES (PP) (3)	CENTROS (CDI AND CC) (14)	CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CDI) (10)	CENTROS COMUNITARIOS (CC) (4)
Reflejos	0,62%	0,00%	0,73%	0,00%	1,28%
Aptitud física	0,92%	0,00%	1,09%	1,40%	0,85%
Rutinas de cuidado personal	1,44%	0,00%	1,70%	3,92%	0,00%
Nutrición	1,85%	0,00%	2,18%	3,92%	0,85%
Atención	4,83%	3,36%	5,09%	5,88%	4,49%
Control del cuerpo	5,34%	2,68%	5,82%	7,84%	4,27%
Integración de los sentidos	6,47%	8,05%	6,18%	10,08%	3,21%
Conciencia espacial	6,78%	3,36%	7,39%	6,72%	7,91%
Cooperación en rutinas de cuidado	10,88%	12,75%	10,55%	11,48%	9,83%
Desarrollo de los sentidos	12,11%	8,72%	12,73%	10,08%	14,74%
Motricidad fina	16,53%	22,82%	15,39%	17,65%	13,68%
Motricidad gruesa	32,24%	38,26%	31,15%	21,01%	38,89%

Fuente: Autoras

Sin embargo, solamente las PAT de los programas que operan en los centros de desarrollo infantil incluyen todos los indicadores de esta área. Las PAT de los programas de los centros comunitarios, no muestran indicadores relacionados con conceptos tales como “aprendizaje cooperativo”, “voluntad de probar” o “resolución de conflictos”. Cuatro de los indicadores del área no aparecen en las PAT de los programas parentales: “resolución de conflictos”, “invención y creatividad”, “conciencia ambiental” e “interculturalidad”.

Llama la atención el énfasis puesto en “vínculo emocional” en las PAT de los programas parentales, en contraste con las PAT de los programas que se

implementan en los centros. Como se muestra en la **Tabla 8**, los programas parentales priorizan las conductas relacionadas con el vínculo emocional en 24%. Inversamente, este mismo indicador alcanza solamente un 7% en las PAT de los centros de desarrollo infantil. *CONAFE-México* tiene, de lejos, el mayor número de referencias al vínculo emocional en su documento. Aparece mencionado más de 50 veces y casi equipara el número total de veces que este indicador consta en todos los programas que se desarrollan en los centros de desarrollo infantil y en los centros comunitarios combinados (56). Se habría podido esperar que los otros dos indicadores vinculados a las relaciones con los adultos y con

Tabla 8. Porcentajes de profundidad Socio-emocional (22) – Todos y por escenario educativo

	TODOS (17)	PROGRAMAS PARENTALES (PP) (3)	CENTROS (CDI AND CC) (14)	CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CDI) (10)	CENTROS COMUNITARIOS (CC) (4)
Resolución de conflictos	0,20%	0,00%	0,27%	0,36%	0,00%
Conciencia ambiental	1,11%	0,00%	1,48%	1,62%	1,05%
Persistencia	1,21%	1,64%	1,07%	1,08%	1,05%
Voluntad de probar	1,21%	0,41%	1,48%	1,98%	0,00%
Regulación emocional	1,31%	0,41%	1,61%	1,80%	1,05%
Invencción y creatividad	1,42%	0,00%	1,88%	1,98%	1,58%
Iniciativa	1,82%	3,69%	1,21%	1,44%	0,53%
Interculturalidad	1,92%	0,00%	2,55%	3,24%	0,53%
Participación	1,92%	0,82%	2,28%	2,70%	1,05%
Aprendizaje cooperativo	2,02%	1,64%	2,15%	2,88%	0,00%
Juego social	2,73%	4,10%	2,28%	2,52%	1,58%
Juego	2,93%	2,05%	3,22%	4,14%	0,53%
Empatía	3,34%	4,92%	2,82%	3,60%	0,53%
Expresión emocional	4,75%	3,69%	5,10%	5,41%	4,21%
Autocontrol	5,46%	2,46%	6,44%	4,32%	12,63%
Confianza en sí mismo	5,76%	8,20%	4,97%	5,41%	3,68%
Relaciones con sus compañeros	6,17%	4,10%	6,85%	7,21%	5,79%
Relaciones con los adultos	6,47%	8,61%	5,77%	4,86%	8,42%
Concepto de sí mismo	9,10%	4,51%	10,60%	10,99%	9,47%
Vínculo emocional	11,63%	24,18%	7,52%	7,57%	7,37%
Interés y exploración	12,44%	12,70%	12,35%	13,33%	9,47%
Conciencia de sí mismo	15,07%	11,89%	16,11%	11,53%	29,47%

Fuente: Autoras

los compañeros fueran más altos en las PAT de los centros de desarrollo infantil que en las PAT de los programas parentales para compensar esta amplia diferencia en los comportamientos de vínculo emocional. Sin embargo, “relaciones con adultos” y “relaciones con sus compañeros” en las PAT de los

programas que operan en los centros de desarrollo infantil y en el total de la muestra registran muy poca variación respecto de esos mismos indicadores en los programas parentales. Si la ausencia de estos indicadores además de manifestarse en las PAT, lo hace en las prácticas pedagógicas cotidianas, es

fundamental tener en cuenta que esta falencia puede exacerbar los desafíos que los niños deban enfrentar cuando entablen relaciones con mayores y pares en el hogar, en la escuela y en los otros espacios en los cuales participan. Hill y Nichols (2006) identifican en los niños durante su primera infancia una “tensión en la continuidad” de sus relaciones con otros, “particularmente en términos de las distintas relaciones entre los niños y los adultos que les son importantes” (p. 154) toda vez que se desplazan entre el entorno familiar, el entorno institucional y el entorno comunitario. Estas “tensiones” pueden verse agravadas si las habilidades para relacionarse con los otros no son desarrolladas y fortalecidas en los programas de educación inicial a los cuales asisten. Si bien esta ausencia de énfasis en la construcción y fortalecimiento de los vínculos emocionales en las PAT puede no reflejar fielmente las interacciones del día a día entre los agentes educativos y los niños menores de 3 años, es fundamental tener en cuenta que la armonía entre las propuestas pedagógicas de las PAT y las prácticas cotidianas en los espacios de aprendizaje es fundamental para fomentar la buena calidad de los programas de educación inicial en la región. Futuras investigaciones que contrasten la teoría con la cotidianidad pueden ayudar a identificar con mayor precisión las fortalezas y falencias de estos programas.

Por otra parte, las PAT de los programas parentales enfatizan las pautas que miden indicadores como “confianza en sí mismo”, “empatía”, “juego social”, “iniciativa” y “persistencia”. No obstante, ponen en “voluntad de probar”, “aprendizaje cooperativo” y “regulación emocional” un menor acento que las PAT de los centros de desarrollo infantil. Curiosamente, el indicador “autocontrol” aparece tres o cuatro veces más alto en las PAT de

los centros comunitarios, con cerca de 13%, comparado con el 4% en las PAT de los programas de los centros de desarrollo infantil y el 2% de las PAT de los programas parentales. Además, las PAT de los programas que funcionan en centros comunitarios enfatizan “conciencia de sí mismo” en cerca de 30%. Investigaciones que dentro de su metodología además de revisión documental incluyan, entre otros, trabajo de campo, observaciones y entrevistas a los agentes educativos permitirán explicar con mayor precisión estos hallazgos.

Con la intención de responder a los contenidos de las PAT analizadas y generar conocimiento que permita analizar la respuesta de las PAT a la complejidad y retos que enfrenta la región, se añadieron cinco nuevos indicadores a esta área: “resolución de conflictos”, “participación”, “interculturalidad”, “conciencia ambiental” y “juego”. Resultó sorprendente identificar la ausencia del indicador “interculturalidad” en los programas parentales y registrar este mismo con un máximo de 3% en las PAT de los centros de desarrollo infantil con un 3%. En las PAT analizadas se identificaron muy pocos indicadores que brinden a los agentes educativos lineamientos para que los niños aprendan a resolver conflictos de manera pacífica, esto quiere decir a través de la reflexión, el diálogo, la conciliación y el perdón. Esta presencia reducida puede sugerir una oportunidad fallida de fomentar en los niños destrezas cruciales para participar activamente en sociedades más inclusivas y, por lo tanto respetuosas de la diferencia. También la “conciencia ambiental” se mostró más alta en los programas de los centros de desarrollo infantil que en los programas parentales.

A lo largo del proceso de lectura y análisis de las PAT se identificó “tecnología” como un tema emergente.

Esta aparece explícitamente en *SDIS-Bogotá*, *EDI-Río de Janeiro*, *PAIPN-Nicaragua* y *JUNJI-Chile*. Teniendo en cuenta que “tecnología” se relacionaba en las PAT con la capacidad de los niños por explorar el mundo a su alrededor, este tema fue identificado bajo el indicador “interés y exploración”. Es importante recordar que en esta etapa de desarrollo crucial para el ser humano, no se recomienda el uso de la tecnología como medio para reemplazar la interacción humana. Van Scoter y Ellis (2001) afirman: “La tecnología no puede ni debe reemplazar la interacción o las relaciones humanas, ni tomar el lugar de actividades como leer cuentos juntos o compartir conversaciones con los niños. Algunos investigadores encuentran que las computadoras y el *software* pueden servir, si se usan apropiadamente, como catalizadores para la interacción social y los diálogos relacionados con el trabajo de los niños” (p. 8). Esto puede aplicarse también a niños mayores. Las autoras de este reporte sugieren la creación de círculos de estudio que permitan monitorear y analizar desde una perspectiva crítica las diferentes estrategias que los programas para niños menores de 36 meses años, y los agentes educativos en particular, están utilizando para reducir la distancia entre tecnología y primera infancia.

Scott-Little et al. (2008) anotan en su investigación que la baja presencia de contenidos relacionados con conceptos como “invención y creatividad”, “iniciativa”, “aprendizaje cooperativo”, “persistencia”, “voluntad de probar” pueden reflejar que son más apropiados para niños mayores. Este es un hallazgo convincente también para este análisis. No obstante, la presencia de esos indicadores en esta investigación puede ser asimismo atribuible a una medición imprecisa pues algunos documentos fusionan en sus PAT indicadores de desarrollo infantil para niños menores y mayores de 36 meses.

5.2.4. Área de desarrollo del lenguaje

En el proceso de diseño del marco de análisis, se establecieron 17 indicadores para el área de desarrollo del lenguaje. Al analizar la muestra en conjunto, en los programas parentales y los centros de desarrollo infantil, se detectaron todos los indicadores, excepto uno. En los programas de cuidado infantil localizados en los centros comunitarios no aparecen 3 de los 17 indicadores. Estos hallazgos se abordarán de manera detallada más adelante en esta sección.

El análisis del contenido de las PAT que involucra el área de desarrollo del lenguaje invita a reflexionar seriamente sobre las políticas de inclusión que desde la primera infancia se están promoviendo en la región. El primer hallazgo que llama la atención es la ausencia de indicadores de desarrollo infantil que impliquen destrezas en una segunda o tercera lengua. Esto resulta sorprendente dado el número de PAT que incluyen, en el cuerpo más amplio del documento, profundas discusiones sobre la importancia de reconocer y valorar, desde la niñez, la diversidad de la nación para formar ciudadanos capaces de valorarse y respetarse tanto a sí mismos como a los otros. La investigación sobre el potencial que tiene el aprendizaje de una segunda lengua a una edad temprana es extensa y convincente. Por ejemplo: “Estudios han demostrado que la magnitud en que se expone a un niño al lenguaje en su edad temprana tiene un efecto significativo en sus habilidades verbales hacia los 3 años. La diferencia en las habilidades [lingüísticas] que se produce a esa edad entre distintos grupos socioeconómicos todavía persiste, respecto de la capacidad y la comprensión lingüística, a los 9 años” (Mustard 2006, p. 49). La ausencia de indicadores relacionados con la exploración y aprendizaje de

una segunda lengua, considerada en conjunto con la baja presencia de indicadores de desarrollo infantil relativos a la “interculturalidad” prevista en el área socio-emocional, da a entender que es posible que la diversidad cultural en la región sea un tema candente en la teoría pero ausente en los aspectos más aplicables y prácticos de los programas.

Por otro lado, la **Tabla 9** ilustra que la muestra analizada en su conjunto enfatiza aquellas habilidades relacionadas con “artes”. Más del 20% de todos los indicadores encontrados para las destrezas lingüísticas corresponden a ese ámbito en las PAT de los centros de desarrollo infantil. Sin embargo, en las PAT de los programas parentales o en los centros comunitarios, el indicador “artes” recibió un porcentaje mucho más bajo: cerca del 7% y 10% respectivamente. “Música”, por su parte, muestra un porcentaje mucho menor, de aproximadamente el 5%, en los programas parentales, respecto de las PAT de los programas que operan en los centros comunitarios y en los centros de desarrollo infantil donde, en ambos casos, alcanza cerca del 16%. Es posible que esta diferencia responda al énfasis en formación en pautas de crianza que tienen algunos programas parentales, al costo de los instrumentos o también a la dificultad que implica para los agentes educativos transportarlos.

El porcentaje de los indicadores de desarrollo infantil alusivos a prácticas de lectura, escritura y conciencia alfabética contrasta sustancialmente con aquellos relativos al arte, la música y otras formas de comunicación. Es posible que esta brecha responda a que el rango de edad evaluado en las PAT es de 0 a 36 meses de edad y que es común encontrar mayor énfasis en el aprendizaje de lectura y escritura en programas que atienden niños mayores. Sin embargo, las autoras

invitan a los responsables del diseño e implementación de los programas para menores de 36 meses a evaluar si la propuesta pedagógica de sus PAT genera las condiciones suficientes para que los niños exploren a profundidad diversas formas de leer y escribir sobre el mundo que los rodea desde su más temprana edad.

5.2.5. Área de desarrollo cognitivo

En esta área de desarrollo la distribución de indicadores, en las PAT de los programas localizados en los centros de desarrollo infantil es más marcada que en las PAT de los programas parentales o los que operan en los centros comunitarios. El 45% de los indicadores (9) relacionados con el área de desarrollo cognitivo, tal como se define en este informe, están ausentes en las PAT que orientan las acciones pedagógicas en los programas parentales. De modo similar, los programas de los centros comunitarios no incluyen 30% de los indicadores (6) del área. Este hallazgo es crítico en la medida en que una estimulación cognitiva débil y unidimensional en este rango de edad puede tener un impacto negativo en los niños a lo largo de toda su vida.

Al igual que sucede con los hallazgos en el área de desarrollo físico-motor respecto de los indicadores de “nutrición”, “aptitud física” y “rutinas de cuidado personal”, los niños que participan en los programas parentales, que usualmente se implementan en zonas rurales, pueden no estar recibiendo, como se desprende del contenido de las PAT, la estimulación cognitiva que merecen y que es crucial no sólo para su futuro académico, sino para la reducción de la brecha de equidad rural/urbano que prevalece

Tabla 9. Porcentajes de profundidad Lenguaje (17) – Todos y por escenario educativo

	MUESTRA (17)	PROGRAMAS PARENTALES (PP) (3)	CENTROS (CDI AND CC) (14)	CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CDI) (10)	CENTROS COMUNITARIOS (CC) (4)
Comunicación en una segunda lengua	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Conciencia alfabética	0,34%	0,51%	0,29%	0,45%	0,00%
Secuencia narrativa	0,79%	0,51%	0,87%	1,35%	0,00%
Uso de libros	1,01%	0,51%	1,16%	0,90%	1,63%
Proceso de escritura	2,03%	2,03%	2,03%	2,25%	1,63%
Comprensión	2,71%	3,55%	2,46%	1,57%	4,08%
Uso de imágenes	3,16%	1,02%	3,77%	4,72%	2,04%
Uso social del lenguaje	3,83%	6,09%	3,19%	2,70%	4,08%
Motivación para leer y escribir	4,17%	2,54%	4,64%	6,07%	2,04%
Conciencia fonológica	4,51%	3,55%	4,78%	4,49%	5,31%
Vocabulario y significado de los conceptos	6,31%	6,60%	6,23%	6,29%	6,12%
Comunicación verbal (receptiva)	9,81%	16,24%	7,97%	7,19%	9,39%
Comunicación verbal (expresiva)	10,82%	7,11%	11,88%	9,21%	16,73%
Comunicación no verbal	11,16%	21,83%	8,12%	5,62%	12,65%
Habla	11,27%	16,75%	9,71%	10,34%	8,57%
Música	13,53%	4,57%	16,09%	16,18%	15,92%
Arte	14,54%	6,60%	16,81%	20,67%	9,80%

Fuente: Autoras

en la región. Los indicadores que no están presentes en los programas parentales incluyen “planificación e intencionalidad”, “metacognición”, “formulación de hipótesis”, “información personal”, “conocimiento de espacios”, “seguridad”, “ciencias naturales” y “ciencias sociales”.

Vale aclarar que el indicador “flexibilidad” se contempla desde otra

perspectiva, ya que las investigadoras no encontraron evidencia del mismo en ninguna de las PAT evaluadas. Al finalizar el proceso de análisis, cabe proponer un estudio que permita considerar la relevancia de este indicador en la región.

Es importante destacar la poca atención puesta en “seguridad” en toda la muestra y en los diferentes

Tabla 10. Porcentajes de profundidad Cognitivo (20) – Todos y por escenario educativo

	TODOS (17)	PROGRAMAS PARENTALES (PP) (3)	CENTROS (CDI AND CC) (14)	CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CDI) (10)	CENTROS COMUNITARIOS (CC) (4)
Flexibilidad	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Planificación e intencionalidad	0,15%	0,00%	0,20%	0,30%	0,00%
Metacognición	0,45%	0,00%	0,59%	0,91%	0,00%
Formulación de hipótesis	0,60%	0,00%	0,78%	1,21%	0,00%
Información personal	0,75%	0,00%	0,98%	1,21%	0,56%
Conocimiento de espacios	1,05%	0,00%	1,37%	0,30%	3,33%
Juego exploratorio	1,20%	3,14%	0,59%	0,91%	0,00%
Seguridad	1,35%	0,00%	1,76%	2,73%	0,00%
Ciencias sociales	1,64%	0,00%	2,16%	2,73%	1,11%
Ciencias naturales	3,59%	0,00%	4,71%	5,45%	3,33%
Resolución de problemas	3,59%	5,66%	2,94%	2,73%	3,33%
Comparación	4,33%	6,29%	3,73%	3,94%	3,33%
Juego simbólico	5,68%	5,66%	5,69%	5,76%	5,56%
Permanencia de objetos	6,13%	8,81%	5,29%	3,94%	7,78%
Causa y efecto	7,47%	9,43%	6,86%	5,76%	8,89%
Convenciones sociales	7,92%	7,55%	8,04%	9,39%	5,56%
Memoria	9,87%	11,32%	9,41%	6,67%	14,44%
Conocimiento de objetos	10,76%	7,55%	11,76%	10,00%	15,00%
Imitación	11,96%	16,35%	10,59%	7,58%	16,11%
Pensamiento lógico	21,52%	18,24%	22,55%	28,48%	11,67%

Fuente: Autoras

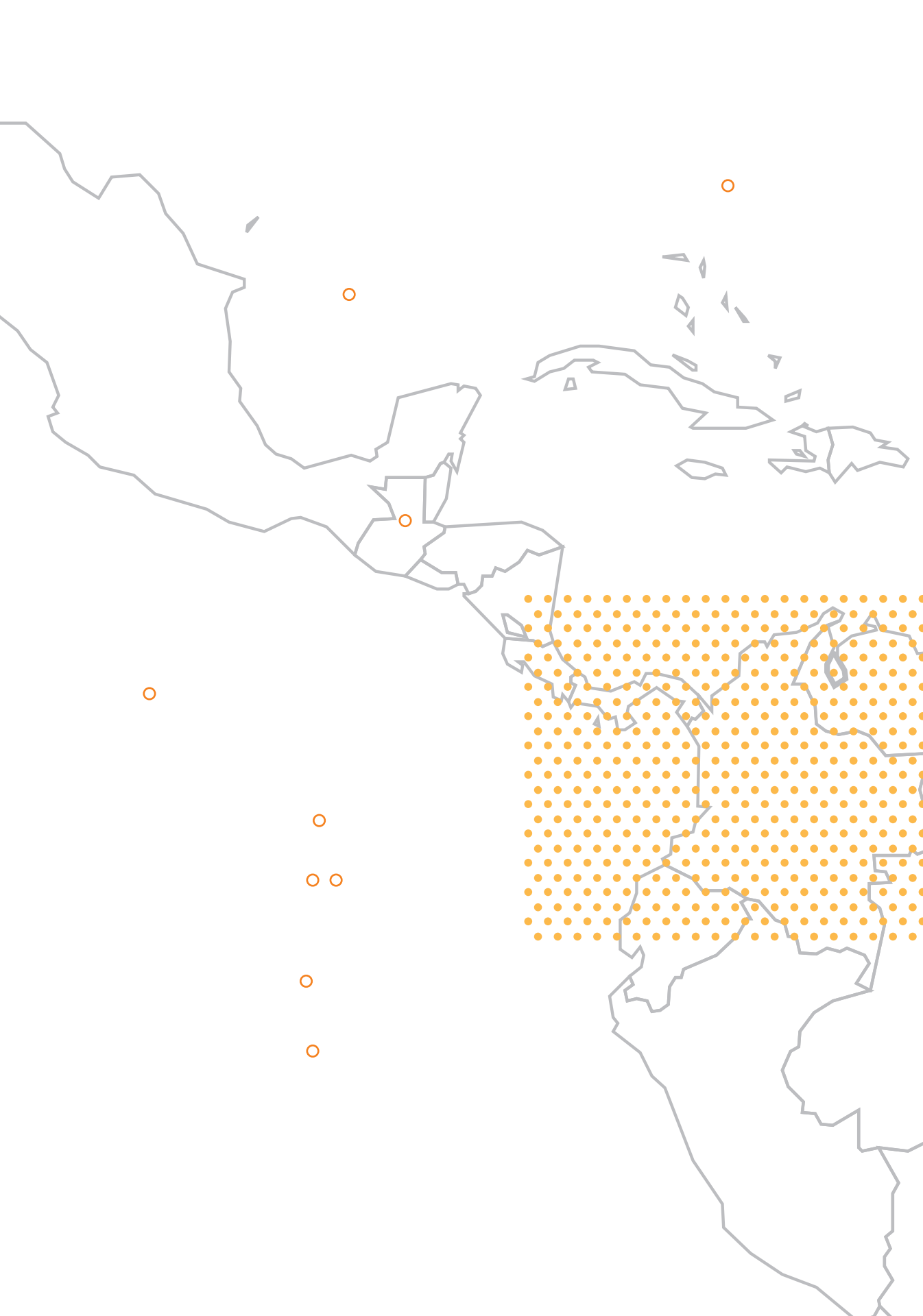
tipos de programas. Las PAT de los centros de desarrollo infantil incluyen este contenido, no así las PAT de los programas que operan en los centros comunitarios y los programas parentales. Teniendo en cuenta que seguramente los autores de las PAT ponen un mayor énfasis en “seguridad” al crear las PAT para niños mayores

de 36 meses, es fundamental que los programas garanticen las condiciones de seguridad física y psicológica de los niños que atienden.

“Pensamiento lógico”, indicador que incluye conceptos matemáticos simples, experimenta una notable variación. Los programas de los centros comunitarios

enfatan este indicador en aproximadamente 12% mientras que los centros de desarrollo infantil lo hacen en más del doble: 28%. “Imitación” de las acciones y comportamientos de los adultos registra el más alto porcentaje en los programas de los centros comunitarios, con un 16%, y es el segundo indicador con más alto porcentaje en los programas parentales, también con un 16%. Inversamente, los centros de desarrollo infantil clasifican

este indicador muy por debajo y, en cambio, priorizan “convenciones sociales” y “conocimiento de objetos” en porcentajes mucho más altos. “Causa y efecto”, “permanencia y objetos”, “comparación”, “juego exploratorio” y “resolución de problemas” aparecen en más alto grado en los programas parentales que en los de los centros en conjunto. (Véase la **Tabla 10**).





6

Sugerencias para el diseño, implementación y evaluación de los programas para niños menores de 36 meses.

Esta sección sintetiza las tendencias que se encontraron en las PAT a lo largo del proceso de análisis de la muestra. Es importante tener en cuenta que las conclusiones que aparecen a continuación cuentan con un carácter más general que los hallazgos tratados previamente o que las recomendaciones que aparecen más adelante. Estas conclusiones tienen el propósito de proporcionar pautas para la redacción y el mejoramiento de las PAT a quienes trabajan en el diseño, implementación y evaluación de los programas para niños menores de 36 meses.

6.1. En materia de claridad de las pautas para el aprendizaje temprano

Si bien muchas de las PAT originales incluían indicadores de desarrollo para los niños, aproximadamente el 20% (5) de las que estaban en la muestra inicial (23) fueron descartadas para este estudio en la medida en que no proporcionaban de manera explícita indicadores de desarrollo infantil. Las autoras reconocen la posibilidad de que dichos indicadores estén situados en otros documentos fuera de la muestra o que estos aún deban ser documentados en forma clara y sencilla. La documentación de indicadores de desarrollo infantil permite guiar y facilitar las acciones pedagógicas de los agentes educativos en los distintos espacios de aprendizaje en que participan los niños de la región.

Teniendo en cuenta las ventajas que brinda comparar diversos programas que operan con propósitos similares –como es la garantía de una educación inicial de buena calidad– vale la pena resaltar las diferencias en los términos que cada PAT utiliza para definir no solo desarrollo infantil temprano, sino los propósitos, enfoques y estrategias pedagógicas de cada programa. Estas diferencias conceptuales varían entre educación temprana, educación inicial o cuidado; entre niño, menor de edad o estudiante; entre agente educativo, profesor, maestro o docente. Este *continuum* de conceptos cercanos, pero no necesariamente idénticos, pueden dificultar no solo la comunicación sino el intercambio fructífero de conocimiento y experiencias valiosas entre los programas de primera infancia de la región. A diferencia de una comparación transnacional donde dicha diversidad puede ser leída como fuente de riqueza, es fundamental crear al interior de cada sistema educativo un lenguaje consistente que permita a los niños, antes y después de cumplir 36 meses, asistir a programas articulados bajo una misma visión, que sirvan como medio para potenciar su desarrollo.

6.2. Las 3 íes: intenciones, integración e inclusión

Resulta sorprendente evidenciar la riqueza de las descripciones de los objetivos y principios que estructuran los programas para niños menores de 36 meses, junto con la profundidad de las discusiones pedagógicas que la mayoría de PAT presentan. No obstante,

es preocupante evidenciar que gran parte de dichos contenidos quedan por fuera de los indicadores de desarrollo infantil. En este marco, inquieta constatar la ausencia de indicadores de este tipo que promuevan la interculturalidad, la enseñanza de una segunda lengua, o la resolución pacífica de conflictos; variables fundamentales en la formación de ciudadanos que viven y participan en una democracia saludable. Si bien incluir estos conceptos en los indicadores de desarrollo infantil no garantiza su inclusión en el espacio de aprendizaje temprano, sí constituye un paso importante hacia su implementación. Si bien las autoras reconocen que muchos programas incluidos en este estudio cuentan con otras PAT específicas para niños indígenas, afro-descendientes y niños con capacidades especiales es fundamental garantizar que todas las PAT ofrezcan condiciones equitativas para el desarrollo infantil temprano. De otra forma, los programas de primera infancia estarían promoviendo las brechas de equidad que tanto limitan a América Latina y el Caribe.

6.3. En materia de modalidad

Desde un punto de vista teórico, la modalidad en la cual se implementa el programa no debería afectar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que los niños reciben. No obstante, el énfasis que se pone en cada área de desarrollo según la modalidad difiere considerablemente entre los programas parentales, los centros comunitarios y los centros de desarrollo infantil temprano. Es posible que la heterogeneidad en la estructura, en la intensidad de la intervención y en los materiales de apoyo que cada modalidad utiliza, contribuyan a una brecha en la calidad del servicio

y, por lo tanto a la expansión de la desigualdad. Es fundamental que a partir de una definición clara de las expectativas de cada modalidad, los formuladores y evaluadores de políticas públicas consideren qué programas sirven mejor a los niños más vulnerables, para así brindarles las acciones afirmativas necesarias que garanticen sus derechos.

Se asume que una mayor duración en una intervención de alto nivel de calidad cuenta con un efecto más positivo, respecto de otras intervenciones, en el desarrollo de los niños menores de 36 meses. Esto torna más preocupantes los hallazgos hechos por este estudio en las PAT que guían las acciones pedagógicas en los programas parentales. Con casi la mitad de los indicadores del área de desarrollo cognitivo teóricamente ausentes y con los tiempos de intervención más cortos, las autoras presumen que los niños que asisten a los programas que operan en esta modalidad pueden estar perdiendo no solo la oportunidad de potenciar su desarrollo, sino que además se están ubicando en posiciones menos privilegiadas que aquellos que asisten a centros comunitarios y centros de desarrollo infantil. Se requiere de una evaluación minuciosa de la implementación de las PAT en los programas parentales para tomar decisiones no solo respecto de las prioridades, enfoque y prácticas pedagógicas, sino también de la frecuencia de la intervención. La mejora de la calidad de la educación inicial requerirá de la inversión de más recursos financieros por parte de los gobiernos nacionales y locales y, sobre todo, de procesos de comunicación, movilización y articulación más efectivos entre la sociedad civil y las instituciones públicas y privadas que participan en la educación inicial de niños menores de 36 meses.

La heterogeneidad en el número de indicadores encontrados en las PAT demuestra que no se puede asumir la “completitud” de estas basándose en el escenario en el cual son implementadas. Consecuentemente, asumir que todas las PAT de, por ejemplo, los centros de desarrollo infantil contienen o deben contener el mismo número y tipo de indicadores es inapropiado. En términos de sus PAT, la calidad de un programa de atención a niños menores de 36 meses no puede ser evaluada únicamente a partir de la modalidad en la cual opera. Es fundamental llevar a cabo un análisis que considere la pertinencia de la propuesta de acuerdo a las necesidades de la población atendida, su aplicabilidad teniendo en cuenta los recursos con los que cuenta cada programa y la congruencia entre las discusiones teóricas y los lineamientos y herramientas que cada PAT ofrece a los agentes educativos.

6.4. La contribución al cambio social

Los autores de las PAT, junto con quienes las utilizan como guía para sus acciones pedagógicas, tienen una oportunidad única para movilizar un cambio positivo en las familias y en la comunidad a través de los distintos “énfasis” o apuestas de cada PAT. Indicadores alusivos a la forma como el niño concibe y se relaciona con la diferencia y el “otro” (“interculturalidad” y “comunicación en una segunda lengua”) o a sus habilidades para superar conflictos de manera pacífica (“resolución de conflictos”), remiten a temas más amplios sobre discriminación racial,

social y violencia, críticos en las regiones rurales y urbanas de América Latina y el Caribe. Es evidente que entre más temprano se incorporen estos indicadores en las experiencias cotidianas de aprendizaje de los niños de manera apropiada según su edad y contexto, estas actitudes y habilidades se desarrollarán sobre bases más sólidas.

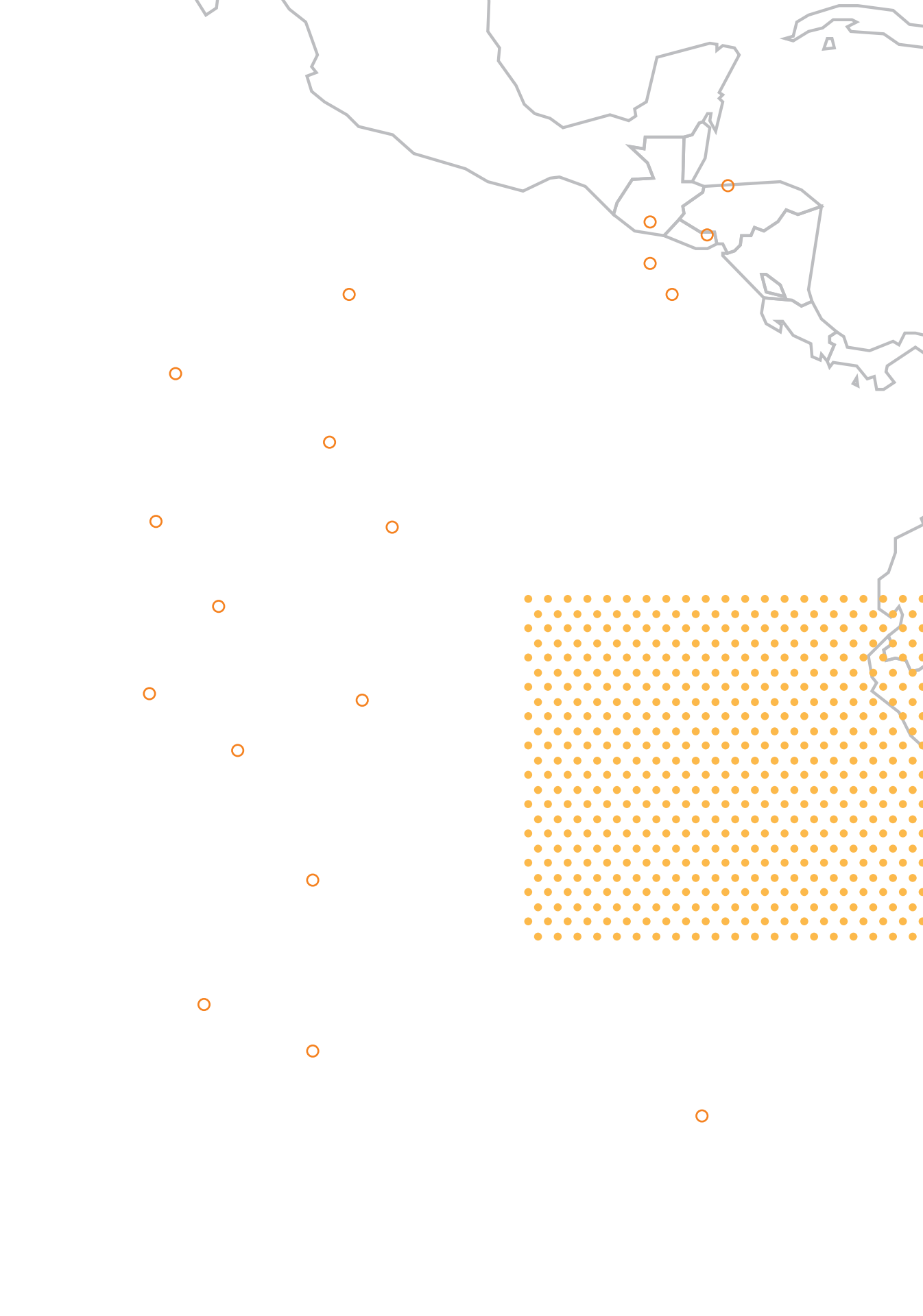
6.5. Intervalos de edad

Una mirada crítica a la estructura de edad que cada PAT utiliza es fundamental por tres razones. Primero, las PAT que la establecen por años corren el riesgo de no ser claras en el periodo de tiempo que cubre cada intervalo. Para explicitar de manera más clara las intenciones de las PAT y esclarecer la mirada que los agentes educativos tienen sobre su labor en el día a día, los intervalos de edad deben ser presentados en meses, o en años, solo si al inicio del documento se hace una aclaración respecto del periodo de tiempo que este cubre. Segundo, cuando se establecen muy pocos intervalos de edad para una misma PAT, los programas que reúnen a los niños en menos grupos pueden generar expectativas no realistas para los que según su edad se encuentran en los extremos de cada intervalo (los menores y los mayores), y en algunos casos invisibilizar a aquellos que evidencian otros ritmos de aprendizaje. Finalmente, para ofrecer una educación articulada con los otros niveles que componen el sistema educativo, estos rangos de edad deben integrarse con los programas que atienden a niños de más de 36 meses.

6.6. En materia de antigüedad de los documentos

La antigüedad de las PAT impactó en este análisis de tres maneras. En primer lugar, fue curioso encontrar que en los documentos más antiguos los indicadores de desarrollo infantil o sus equivalentes resultaban dispersos en el contenido de las PAT. Vale la pena preguntarse si esta característica dificulta su utilización por parte de los agentes educativos. En segundo lugar, por lo general contaban con menos intervalos de edad y, por lo tanto, en algunos casos incluían contenidos generales para un rango más amplio de edad. Es importante anotar que

algunos de los contenidos de las PAT analizadas en este estudio pueden ser inapropiados para los niños menores de 36 meses, por lo que se urge a sus autores a revisar esta situación desde una perspectiva crítica y con un grupo de profesionales provenientes de diversas áreas del conocimiento. Finalmente, la antigüedad de las PAT puede tener efectos en su relevancia, teniendo en cuenta las condiciones y retos particulares de los entornos actuales de aprendizaje temprano. Si bien existe, de entrada, una diferencia significativa entre las intenciones de los autores de las PAT y su implementación en las diferentes modalidades, la fecha de publicación del documento puede ampliar esta brecha.





7

Recomendaciones

El reto consiste en hacer de las mejores propuestas una realidad que permita garantizar los derechos de los niños de ese grupo de edad.

Antes de iniciar las recomendaciones que surgen de este análisis, es fundamental recordar a los directores de los programas de educación inicial y a los agentes educativos de la región que los indicadores de este estudio no han sido diseñados ni concebidos para ser utilizados como instrumentos de evaluación para medir los “avances” o “retrocesos” del desarrollo de los niños. Por otro lado, vale la pena mencionar que los indicadores diseñados para analizar las PAT han sido concebidos como evidencias de las intenciones de los autores de las PAT. Estos resultan más efectivos cuando se encuentran profundamente articulados con aspectos más amplios del currículo y sobre todo, con el proceso de enseñanza y aprendizaje que toma forma en las tres modalidades de atención.

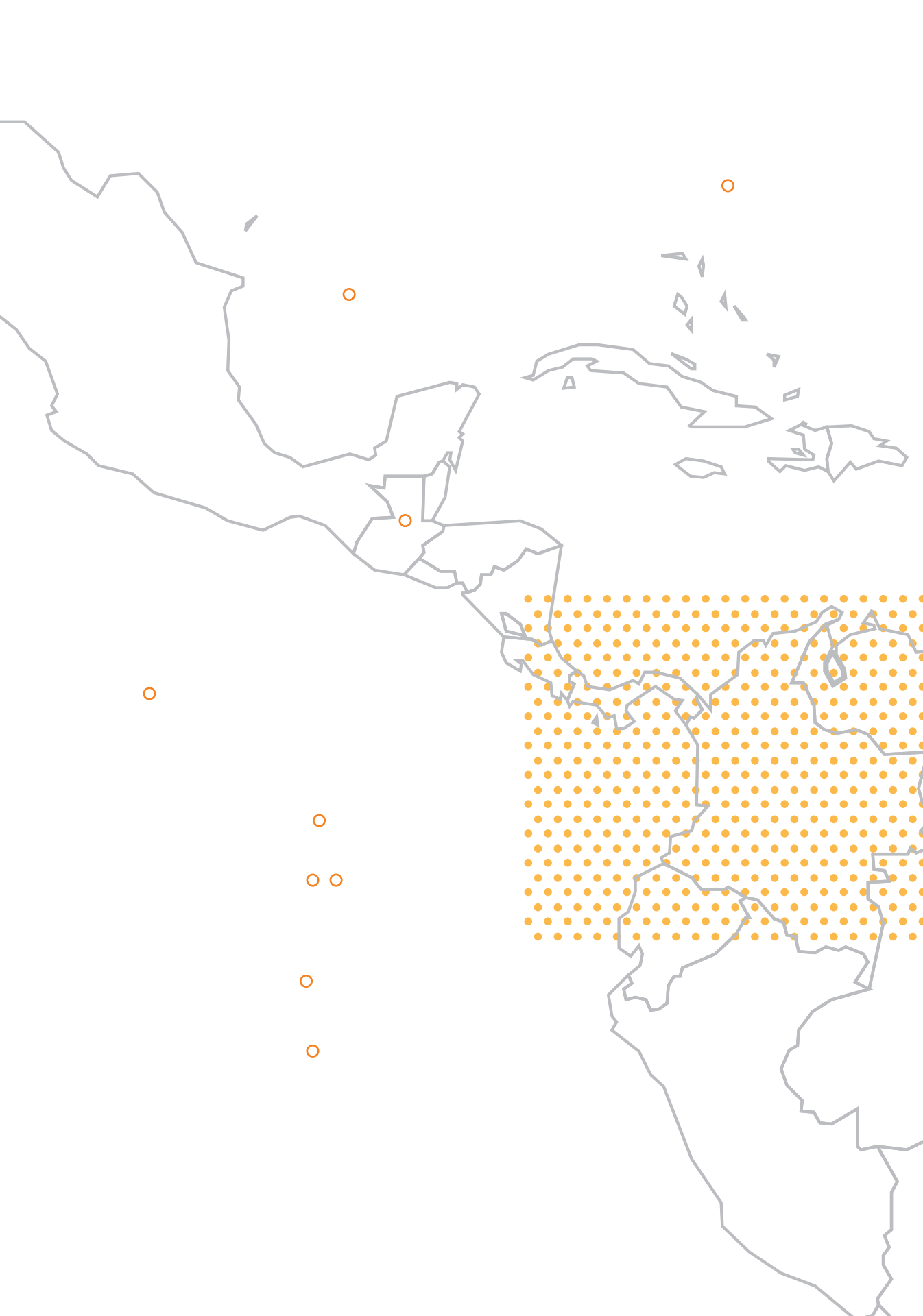
En este marco las autoras de este reporte recomiendan:

1. Alinear los indicadores de desarrollo infantil de las PAT con las orientaciones y objetivos de las políticas públicas de primera infancia, particularmente aquellas que cubren educación inicial, con las metas y objetivos de los programas para niños menores de 36 meses, con los procesos de formación y capacitación de los agentes educativos, con las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, con los procesos organizacionales que rigen a cada prestador del servicio de educación inicial, con los materiales didácticos que se exigen en cada espacio educativo, y por supuesto con los sistemas de monitoreo y evaluación (Dembele 2003).

2. Para futuros estudios comparativos, las autoras sugieren que los investigadores seleccionen aquellos (pocos) programas que por sus metas, estructura, enfoque y fortalezas, ofrezcan la mejor perspectiva para generar un análisis comparativo que brinde elementos para potenciar el desarrollo de poblaciones infantiles particulares. A partir de preguntas de investigación relevantes para un contexto más específico y con un marco de análisis que cuente con un menor número de indicadores, construidos de manera conjunta, se puede minimizar los riesgos de generalización y contribuir a la elaboración de conclusiones más pertinentes y exclusivas para cada caso. Finalmente, se insta a los investigadores a incluir metodologías que impliquen indagar en el campo y con quienes participan en los programas de educación inicial, la relevancia de los indicadores que se incluyen en el marco, y a hacer aportes que desde una mirada local iluminen el panorama de la región.

Este estudio da pistas a los hacedores de política pública para la primera infancia, a los redactores de las PAT, a los directores de los programas para niños menores de 36 meses y a los agentes educativos para evaluar las fortalezas y debilidades de sus propuestas en el papel. El reto consiste en hacer de las mejores propuestas una realidad que permita garantizar los derechos de los niños de ese grupo de edad. Estamos seguras de que el fortalecimiento y la expansión de estos programas en la región brindan una oportunidad única para lograr un impacto positivo no solo en los niños en

esta etapa de crecimiento, sino en sus familias y las comunidades en las que habitan. Como lo señalan Shonkoff y Phillips (2000), “el curso del desarrollo puede verse alterado en la infancia temprana por intervenciones efectivas que modifican el equilibrio entre riesgo y protección” (p. 32), transformando las posibilidades en condiciones de vida reales.





Publicaciones

Publicaciones

Publicaciones evaluadas

Argentina, Buenos Aires

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años*. Dirección General de Planeamiento y Dirección de Currícula: Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*. Dirección General de Planeamiento y Dirección de Currícula: Buenos Aires.

Fortaleza, Brasil

Prefeitura de Fortaleza e Secretaria Municipal de Educação (2009). *Proposta Pedagógica de Educação Infantil*. Copia digital.

Río de Janeiro, Brasil

Prefeitura da Cidades do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino e Coordenadoria de Educação (2010). *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Gerência de Educação Infantil: Rio de Janeiro.

Chile

Ministerio de Educación (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Maval: Santiago de Chile.

Colombia, Bogotá

Universidad Pedagógica de Colombia, Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Procesos Digitales: Bogotá.

República Dominicana

Secretaría de Estado de Educación (1999). *Plan Decenal de Educación en Acción. Transformación Curricular en Marcha. Nivel Inicial. Serie Innova 2000 5*. Editora Taller: República Dominicana.

Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (2011). *Programa de Atención Integral para la Primera Infancia. Departamento de Educación. Propuesta Curricular*. Departamento de Educación: República Dominicana.

Ecuador

Ministerio de Integración Económica y Social e Instituto de la Niñez y la Familia (2010). *Guía Operativa para Promotoras y Coordinadoras de los Centros Infantiles del Buen Vivir*. Copia digital.

Ministerio de Integración Económica y Social e Instituto de la Niñez y la Familia (2011). *Guía Operativa para Promotoras de Creciendo con Nuestros Hijos*. Copia digital.

Guatemala

Ministerio de Educación, Dirección de Gestión de Calidad Educativa-Guatemala (2008). *Currículo Nacional Base del Nivel Inicial*. Copia digital.

Jamaica

The Dudley Grant Memorial Trust in collaboration with the Ministry of Education and the Early Childhood Commission (2009). *The Jamaica Early Childhood Curriculum Guide: Birth to Three is Key*. Herald Printers: Kingston, Jamaica.

HighScope Educational Research Foundation (2009). The Roving Caregivers Early Childhood Home Visiting Programme. Guide for Training Rovers. The Caribbean Centre for Development Administration (CARICAD): Kingston, Jamaica.

México

Dirección de Educación Inicial no Escolarizada y Unidad de Programas Compensatorios (2008). *Antología de Apoyo*. S.A. de C.V.: México.

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2011). *Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles*: México.

Nicaragua

Ministerio de Educación- Nicaragua (s.f.). *Programa curricular 0-3 años*. Copia digital.

Perú

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Programa Wawa Wasi (2009). *Resolución de Dirección Ejecutiva No. 165-2009-MIMDES/PNWW*. MIMDES/PNWW: Lima.

Trinidad and Tobago

Government of the Republic of Trinidad and Tobago. Ministry of Education (2006). *National Early Childhood Care and Education. Curriculum Guide. Nurturing Three and Four Year Old Children Towards the Ideal. Draft*. Ministry of Education: Trinidad and Tobago.

Uruguay

Programa Nuestros Niños (1997). Modelo de Intervención Socio-Educativa en el Marco de una Política de Descentralización y Participación. Programa “Nuestros Niños”. Desde los objetivos, principios y orientaciones generales hacia la práctica pedagógica en los Centros Comunitarios de Educación Inicial. Copia digital.

Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. (2006). Diseño Básico Curricular. Copia digital.

Publicaciones revisadas

Acosta, A. (2008). Panorama actual de la primera infancia en América Latina. Recuperado de <http://www.redprimerainfancia.org/documentos.shtml?x=20159741>

Baker-Henningham, H. y López Boo, F. (2010). Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A comprehensive literature review. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35349131>

Bedregal, P., González, P. Kotliarenco, M. A. y Raczkinski, D. (2007). Chile: Lineamientos de política para la primera infancia (menor de 4 años). Recuperado de http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/238/estudio_bid_Final.pdf

Berthelsen, D. y Karuppiiah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. Vol. 36, 4, p. 38-42.

Cristol, D.S. y Gimbert, G. (s.d.). Racial Prejudice Development: Implications for educating young children. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=HjmJ7Zdi4Wc%3D&tabid=1282&mid=3694>

Elvir, A. P. y Asensio, C. L. (2006). La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafío y perspectivas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147488s.pdf>

Engle, P., Cueto, S., Ortiz, M. Estela & Verdisco, A. (2011). Programa regional de indicadores de desarrollo infantil (PRIDI). Marco conceptual. Recuperado de <http://ideas.repec.org/p/idb/brikps/62398.html>

Evans, J., Myers, R. & Ilfeld, E. (2000). La evaluación de programas de desarrollo infantil temprano. Recuperado de <http://www.cinde.org.co/PDF/La%20evaluacion%20en%20programas%20de%20dpi.pdf>

Fujimoto, G. (2010). Para instrumentar la educación inicial: desarrollar aprendizajes que respeten los principios de la pedagogía. Versión impresa.

Heckman, J. (2007). Investing in Disadvantaged Young Children is Good Economics and Good Public Policy. Testimony before the Joint Economic Committee. Recuperado de http://www.readynation.org/uploads/200709_CunhaHeckmanprez.pdf

Hirokazu, Y., McCartney, K. Myers, R. Bub, K.L., Lugo-Gil, Julieta, Ramos, María A. y Knaul, F. (2007). Innocenti Working Paper. Early Childhood in Mexico. Expansion, quality improvement, and curricular reform. Recuperado de http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2007_03.pdf

Inter-American Development Bank (1999). Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=353123>

The Institute for International Programs (2008). Evaluating the Scale-Up for Maternal and Child Survival. Putting science to work for mothers and children. Draft for review by CI partners. Recuperado de http://www.jhsph.edu/dept/ih/IIP/projects/catalytic_initiative/Documentation_guidelines_v1.pdf

Meadows, M. y Murphy, F. (2004.) Using Technology in Early Childhood Environments to Strengthen Cultural Connections. En *Information technology in Childhood Education Annual*, p. 39- 47.

Mellis, V. (2009). Derecho a la educación en la primera infancia. Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia-Sociedad Civil. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-237883_recurso_27.pdf

Muñoz, V. (2012). Rights from the Start. Early Childhood care and education. Recuperado de http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW_RFTS_FINAL_ENG.pdf

OEI (2009). Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica. Documento de presentación. Metas educativas 2021. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002150/215039s.pdf>

Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo. Recuperado de http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/reyes_lectura_primera_infancia.pdf

Schneider, A. y Ramires, V.R. (2008). Primera infancia mejor: una innovación en política pública. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001552/155250s.pdf>

S. L. Kagan, E. Moore, y S. Bredekamp (eds.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. National Education Goals Panel Goal 1 Technical Planning Group. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

UNESCO (s. f.) Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

UNESCO. (2001). Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>

UNESCO (2006). Argentina. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001480/148089s.pdf>

UNESCO (2006). Colombia. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001480/148094s.pdf>

UNESCO (2006). Ecuador. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001481/148100s.pdf>

UNESCO (2006). Guatemala. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001481/148101s.pdf>

UNESCO (2006). Nicaragua. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001481/148102s.pdf>

UNESCO (2006). Perú. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/programas_primer_infancia_peru.pdf

UNESCO (2006). Uruguay. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001481/148111s.pdf>

UNICEF (2006). Programming Experiences in Early Childhood Development. Recuperado de <http://www.unicef.org/earlychildhood/files/programming%20experiences%20in%20early%20childhood.pdf>

UNICEF (2008). El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados. Recuperado de <http://www.unicef-irc.org/publications/514>

Van Scoter, J. y Ellis, D. (2001). Technology in Early Childhood Education: Finding the Balance. Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado de <http://www.netc.org/earlyconnections/byrequest.pdf>

Villalón, M., Ziliani, M.E. y Viviani, M.J. (2009). Fomento de la lectura en la primera infancia. Programa de formación de educadores y/o técnicos de centros de educación infantil. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/manual_programa_formacion_educadores_nacidos_leer.pdf

Publicaciones citadas

Amar, José Juan. (2002) La participación de los niños. En García, T. (Ed.). Espacio para la infancia. Participación infantil. Recuperado de <http://158.109.131.198/catedra/images/biblioinfancia/Participacion%20Infantil%20Primera%20Infancia.pdf>

Araujo, M. C. y Boo-López, F. (2010). Invertir en los primeros años de vida. Una prioridad para el BID y los países de América Latina y el Caribe. Notas Técnicas # IDB-TN-188. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35450919>

Bennett, J. (2008). Innocenti Working Paper. Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries. Recuperado de http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2008_02_final.pdf

Blanco, R., de Almeida, I., Guadalupe, C., Louzano, P., Taccari, D. y Umayahara, M. (2008). Indicadores de la Educación de la Primera Infancia en América Latina. Propuesta y Experiencias Piloto. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970s.pdf>

Bodrova, E. y Leong, D. (2005). Why Children Need Play. En *Early Childhood Today*. Vol 20, 1, pp. 6-7.

Dembele, M. (2003). Breaking the mold: Teacher Development for Pedagogical Renewal. En: ADEA, *Discussion Paper, The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub Saharan Africa*. Recuperado de http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial2003/papers/4A_synthesemartial_e_final.pdf

Castiblanco, Y. (s. f.). La importancia de la música en primera infancia. Recuperado de <http://www.aeiotu.com/files/La%20importancia%20de%20la%20musica%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>

Connolly, P. y Hayden, J. (2007). From Conflict to Peace Building: The Power of Early Childhood Initiatives Lessons from Around the World. Recuperado de http://www.paulconnolly.net/publications/pdf_files/WF_Peacebook_chap0intro.pdf

Elvir, A.P. y Asensio, C.L. (2006). Early childhood care and education in Central America: challenges and prospects. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147488e.pdf>

Fernald, L.C.H., Kariger, P., Engle, P., Raikes, A. (2009). Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/EXTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444707-1291071725351/ExaminingECDtoolkitFULL.pdf>

Garzón, J.C., Pineda, N.Y. y Acosta, A. (2004) Informe revisión de las experiencias y estrategias de participación infantil. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/docs/4/Recursos-ad-modulo-4/4.%20DOCUMENTO%20%20PARTICIPACION%20INFANTIL.pdf>

Gertler, P. y L. Fernald. (2004). "The Medium Term Impact of *Oportunidades* on Child Development in Rural Areas." Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Ginsburg, K. (2007) The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. En *Pediatrics. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*. Recuperado de <http://www.pediatricsdigest.mobi/content/119/1/182.full.pdf+html>

Hagglund, S. y Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. Recuperado de http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1320/1320257_ijec-vol-41-no-2.pdf#page=9

Hill, S. E. y Nichols, S. (2006). Emergent Literacy: Symbols at Work. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.). *Handbook of Research on the Education of Young Children*, Lawrence Erlbaum Associates.

Inter-American Development Bank. 2011. Social Sector: A Strategy for Social Policy for Equality and Productivity. Washington, D.C. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35432089>

Kagan, L. S. y Scott-Little C. (2004). Early Learning Standards: Changing the Parlance and Practice of Early Childhood Education? En *Phi Delta Kappan*, pp. 389-395.

Kuhn, D. y Siegler, R.S. (1998). *Handbook of Child Psychology, Fifth Edition, Volume 2: Cognition, Perception and Language*. New York: Wiley.

Landers, C. y Kagitcibasi, C. (1990). Measuring the Psychosocial Development of Young Children: The Innocenti Technical Workshop. Recuperado de <http://www.ecdgroup.com/download/aa1mpdyi.pdf>

Levin, H.M. y Schwartz, H. L. (de próxima aparición). Comparing Costs of Early Childhood Care and Education Programs: An International Perspective. *Hacienda Pública Española/Revista de Economía Pública*, 201- (2/2012): 39-65. Instituto de Estudios Fiscales.

Malajovich, A. (s. f.) Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica. Recuperado de <http://www.oei.es/linea3/malajovich.pdf>

Mara, S. (2009). Introducción. En S. Mara (Comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera Infancia: La etapa educativa de mayor relevancia*. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/aportes_aduacion_primera_infanciauruguay.pdf

Mustard, J.F. (2007). Experience based Brain Development: Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Global World. In E.M. Young and L.M. Richardson (Eds) *Early Child Development From Measurement to Action A Priority for Growth and Equity*. Washington D.C.: The World Bank.

Naudeau, S., Kataoka, K., Valerio, A., Neuman, M. y Kennedy-Elder, L. (2011). *Investing in Young Children. An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Washington D.C.: The World Bank.

Paxson, C., N. Schady (2005). *Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health and Parenting. Policy Research Working Paper No. 3605*. Washington D.C.: The World Bank.

Peralta, M. V. (2009). El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. En J. Palacios y E. Castañeda (Coord.). *Metas Educativas 2021. La Primera Infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid-España: Fundación Santillana.

Peralta, M. V. y Fujimoto, G. (1998). La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el Siglo XXI. O.E.A. Recuperado de <http://change.comminit.com/files/atencionprimerainfanciaFUJIMOTOPERALTA.pdf>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., y Hamre, B. K. (en prensa). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Brookes.

Ponciano, L. y Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. En *Dimensions of Early Childhood*, Vol. 40 No. 1, pp. 23- 29.

Ramsey, P. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (3ra. ed.). New York: Teachers College Press.

Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En J. Palacios y E. Castañeda (Coords.) OEI. *Metas Educativas 2021. La Primera Infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid-España: Fundación Santillana.

Schuh-Moore, A., Jester-Quijida, J. y Ginsburg, M. (2012). *Monitoring and Evaluation Guidebook: Parts I and II*. Washington, DC: FHI 360.

Scott-Little, C., Kagan, S.L., Stebbins, C. y Reid, J. (2008). Inside the Content of Infant-Toddler Early Learning Guidelines. Results from Analyses, Issues to Consider, and Recommendations. Recuperado de <http://www.policyforchildren.org/pdf/Inside%20the%20Content%20of%20Infant-Toddler%20ELGs-Brief.pdf>

Shady, N. (2006). Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean. World Bank Policy Research Working Paper 3869. Recuperado de <http://elibrary.worldbank.org/content/workingpaper/10.1596/1813-9450-3869>

Shonkoff, J. P. y Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy Press.

Suárez, G., Negrete, N. & Viveros F. Moreno. (2002). Participación infantil: herramienta educativo y de desarrollo. En García, T. (Ed.). *Espacio para la infancia. Participación infantil*. Recuperado de <http://158.109.131.198/catedra/images/biblioinfancia/Participacion%20Infantil%20Primera%20Infancia.pdf>

Tremblay, R., Gervais, J. y Petitclerc (2008) Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia. Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia. Recuperado de http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Tremblay_ReporteAgresion_SP.pdf

Uauy, R., Albala, C. y Kain, J. (2001). Obesity Trends in Latin America: Transiting from Under-to Overweight. En *The Journal of Nutrition*, pp. 893S- 899S.

UNICEF (2011). Building Peace in Early Childhood. Recuperado de http://www.ecdgroup.com/pdfs/brief-ECD%20and%20Peace%20Building_2.pdf

Umayahara, M. (2004). Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/coordinacion_intersectorial_politicas_programas_primera_infancia.pdf

Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079922573/ECD_LAC.pdf

Woodward, S.C. (2007). Nation Building—One Child at a Time: Early Childhood Music Education in South Africa. *Arts Education Policy Review*, Vol. 109, No. 2.



Anexos

Anexos

Anexo 1. Libro de pautas para codificar

Tema	Reglas
Información comparable	Codifique solamente las secciones del documento identificadas como “indicador” o su equivalente. Estas secciones corresponden al contenido más específico que contiene cada PAT, respecto a lo que el programa espera que logre un niño menor de 36 meses.
Secuencia	<p>Comience el proceso de codificación secuencialmente y codifique por edad en términos de meses. Recuerde codificar exclusivamente la información identificada como “indicador”. Si los autores de las PAT no han estructurado las edades de los niños en meses, parta de los siguientes supuestos:</p> <p>1 año = 12 meses 2 años = 24 meses 3 años = 36 meses</p> <p>Si los autores del documento establecieron las PAT en días o meses, codifique cada PAT de acuerdo a la edad que establece el documento. Por ejemplo, si un conjunto de indicadores de desarrollo infantil comienza a los “45 días” y termina a los “6 meses”, codifique “45 días-6 meses”. Si los autores de otro documento establecieron en la PAT indicadores para “0-6 meses”, codifique exactamente tal como aparece.</p>
Áreas y sub-áreas	Al codificar los indicadores de desarrollo infantil, absténgase de codificar títulos o etiquetas. Codifique únicamente el indicador. Vea las Definiciones más abajo.
Definiciones	Codifique las PAT utilizando las definiciones de indicadores creadas para los fines de este análisis. No codifique los indicadores de desarrollo infantil teniendo en cuenta como primer parámetro las etiquetas o contenidos del área o la subárea que aparece en las PAT. En su lugar, mantenga inalterada la estructura de este marco de indicadores. Por ejemplo, si un indicador de desarrollo infantil aparece bajo el área de desarrollo cognitivo en la PAT, pero el marco de este reporte ubica dicho indicador en el área socio-emocional, codifique bajo socio-emocional. No añada nuevas áreas a este marco.
Doble codificación	Utilice una doble codificación solo cuando más de un concepto alusivo a dos indicadores de este marco esté explícitamente mencionado en un mismo indicador de desarrollo infantil.

Tema	Reglas
Claridad	Cuando algo no le quede claro, remítase en primer lugar a las definiciones de áreas de desarrollo e indicadores de análisis de las PAT creadas para esta investigación. Si la falta de claridad persiste, verifique el área de desarrollo en la cual aparece el indicador que lo invita a cuestionarse y revise la definición del indicador para analizarlo en el marco del contexto. Si estos pasos no proporcionan mayor claridad, codifique como “Pregunta” dicho indicador y discuta sus inquietudes con su par codificador.
Nuevos indicadores	Si encuentra un concepto en la PAT que se repite constantemente y que no ha sido capturado por el marco diseñado para esta investigación, cree un nuevo indicador y redacte una definición inicial. Notifique inmediatamente a su par codificador para que lo incluya en el marco. ESTA PAUTA SOLO APLICA PARA EL PROCESO DE CODIFICACION INICIAL.

Tema	Consideraciones técnicas
Preparándose para codificar en NVIVO	Cada archivo legible ha sido cargado previamente en NVIVO. Cuando el programa se abra, inserte su nombre e iniciales en cuanto se lo soliciten (vale resaltar que cada codificador debe llevar a cabo este procedimiento por separado para después poder obtener porcentajes de coincidencia). Seleccione el documento que va a codificar en “Recursos- elementos internos”. Haga doble click en el documento para abrirlo y en “Vista” vaya a “Bandas de codificación: Nodos recientemente creados” para que pueda obtener una visión panorámica de todos los códigos que podrá utilizar.
Codificación en NVIVO	Localice la sección predeterminada del documento que va a ser codificada. Resalte individualmente cada sección de la PAT que desea codificar bajo “Codificar en...”. Seleccione el código que desea marcar y pulse “Entrar”. El nombre del indicador codificado debe aparecer en la sección “Bandas de codificación” ubicada a la derecha del documento y mostrar al codificador qué sección ha sido codificada. Una vez que haya finalizado la codificación de las secciones apropiadas del documento, en “Vista” vaya a “Resaltar- Codificación para todos los nodos” y revise que ha codificado todo lo que se había propuesto. Este pequeño procedimiento le permitirá identificar doblemente si cada código quedó registrado en NVIVO.
Para guardar sus avances en el proceso de codificación en NVIVO	Como NVIVO insta al usuario a guardar cada 15 minutos, después de cada sesión guarde el proyecto con una nueva fecha y hora (así podrá hacer seguimiento de sus avances). Localice la última versión de su trabajo al inicio de cada nueva sesión.
Codificación en Excel	Titule cada hoja de cálculo con el nombre del documento que está siendo codificado. Diseñe una tabla en la cual las columnas guarden correspondencia con el total de indicadores que usted tiene en el marco de análisis, y las filas coincidan con el total de indicadores de desarrollo infantil que usted debe codificar en cada PAT. Lea atentamente cada PAT y marque en la tabla de Excel el(los) indicador(es) apropiados para cada indicador de desarrollo infantil. Con el fin de asegurar que todo el contenido de la PAT que usted requiere codificar ha sido codificado, marque en el papel con un asterisco cada indicador de desarrollo infantil codificado. Recuerde guardar continuamente para evitar cualquier pérdida de información.

Anexo 2. Pautas para hacer uso de los anexos titulados Síntesis del programa

Las siguientes **Síntesis del programa** están diseñadas para dar a conocer de manera sencilla los hallazgos que se hicieron en el análisis de las PAT de cada uno de los 17 programas evaluados. Creadas teniendo en mente a los actores que participan en la promoción y fortalecimientos de la educación infantil temprana en la región, cada síntesis es una “fotografía instantánea” de cómo se compara cada PAT con toda la muestra y con programas similares. Cada uno de los actores de la educación infantil temprana pueden usar estas síntesis para:

- Comparar el programa de su interés con los de toda la muestra o con programas similares que atienden a poblaciones semejantes.
- Considerar en qué indicadores de cada área de desarrollo se pone el mayor acento y si ese énfasis refleja adecuadamente los objetivos e intenciones del programa.

Es importante tener en cuenta que si bien los programas pueden atender a poblaciones similares bajo una misma modalidad, cada uno sigue siendo único en sus valores y sus metas. Además, las fechas de publicación de cada uno de los documentos que contienen las PAT varían en alto grado. Las autoras hacen hincapié en que las PAT evaluadas en las **Síntesis de los programas** representan las intenciones de los autores de los currículos pero pueden no reflejar las condiciones particulares de los entornos actuales de aprendizaje temprano. Se insta a interpretar los hallazgos presentados en estas síntesis, teniendo en cuenta que este reporte es únicamente un análisis documental.

Abajo se hacen algunas sugerencias en torno a cómo leer y utilizar estas síntesis. Se emplea *PAIPN-Nicaragua* como un ejemplo para ayudar a los lectores a interpretar los resultados de este análisis en varios niveles.

Sección 1. Información básica

Al comienzo, cada **Síntesis de programa** proporciona información básica, que incluye:

- Nombre del programa y de la ciudad o país en el que opera.
- Nombre y fecha de publicación de la PAT del programa evaluado.
- Entorno educativo o modalidad donde el programa presta sus servicios.
- Número de indicadores del marco de análisis encontrados en las PAT, comparado con el número promedio de indicadores encontrado en programas similares.
- Número total de indicadores codificados en cada PAT, comparado con el número promedio codificado en programas similares.

Por ejemplo, la **Figura 1** del **Anexo 2** muestra la información básica de *PAIPN-Nicaragua*. En la primera línea simplemente se anota la abreviatura del programa y, en la segunda, el título del documento evaluado. En el caso de *PAIPN-Nicaragua* el título era “Programa Curricular” y se presenta “sin fecha” en la medida que la versión del documento utilizada en esta investigación no contaba con fecha de publicación. La tercera línea de cada síntesis de programa especifica

la modalidad en la cual éste opera, ya sea un programa parental, un centro comunitario o un centro de desarrollo infantil. *PAIPN-Nicaragua* opera en centros, específicamente en centros comunitarios, y esto queda señalado en su información básica. En la cuarta línea, el primer número (41) representa cuántos indicadores del marco de análisis se encontraron para el programa concreto y el segundo (36) representa el número promedio de los diferentes indicadores que aparecen en esa modalidad, en este caso el número promedio de los indicadores encontrados para los programas que operan en los centros comunitarios en su conjunto. Como ya se ha mencionado en el cuerpo de este reporte, es erróneo asumir que los indicadores encontrados en las PAT se integran al resto del currículo y luego se implementan en el día a día en el entorno de aprendizaje. Para determinarlo, es indispensable contar con análisis que incluyan visitas de campo, entrevistas y ojalá grupos focales, en su metodología.

La última línea de la información básica compara el número total de indicadores codificados en la PAT con el número promedio de indicadores codificados en otros programas que se desarrollan bajo la misma modalidad. En *PAIPN-Nicaragua*, por ejemplo, esto significa que los 41 indicadores del marco de análisis que fueron identificados en la PAT del programa, fueron marcados 148 veces. Es posible que algunos de estos 41 indicadores se hayan encontrado sólo una vez, mientras que otros pueden haberse presentado en varias ocasiones. (Esto se abordará más en detalle en la **Sección 2. Análisis de profundidad de las PAT para programas dirigidos a niños menores de 36 meses**). Los 148 indicadores de *PAIPN-Nicaragua* representan menos que el promedio de 271 encontrados en las PAT de los otros programas que funcionan en centros comunitarios.

Aquellas instituciones y grupos de estudio que estén comprometidos con la mejora continua de este programa podrían utilizar esta información para iniciar un diálogo con los agentes educativos en el terreno e indagar si esta PAT les ofrece los lineamientos suficientes para prestar un servicio de educación inicial de excelente calidad o si hay lugares en los que es necesario reformular el contenido de la PAT. No obstante, las autoras de este informe recuerdan a los lectores que “más indicadores de desarrollo infantil no es siempre mejor”. Las PAT deberían alcanzar un equilibrio entre claridad, practicidad y precisión. Por ende, no se requiere de un número “mínimo” o “máximo” de indicadores para que estas sean consideradas de “alta calidad” o más “fieles” a las expectativas del programa. Cada programa, y a su vez su PAT, tienen el compromiso de responder a las particularidades de la población que atiende.

Anexo 2. Figura 1. Información básica-Ejemplo: *PAIPN-Nicaragua*

1. Programa: PAIPN-Nicaragua
2. Título del documento:
Programa Curricular (sin fecha)
3. Modalidad: Centro-Centros comunitarios
4. # de indicadores/promedio: 41/36
5. # total de indicadores/promedio: 148/271

Sección 2. Análisis de profundidad

La siguiente sección de los anexos **Síntesis del programa** detalla los indicadores que están más presentes en cada una de las cuatro áreas de desarrollo. En la mayoría de los casos, se anotan los cinco indicadores principales y su correspondiente “porcentaje de profundidad”. Dicho porcentaje de profundidad indica el énfasis que cada programa pone en un indicador en particular, medido por su

presencia total en una PAT. Algunas **Síntesis del programa** muestran menos de cinco indicadores para un área específica, cuando menos de cinco fueron codificados. Por ejemplo, si el equipo encontró solo cuatro indicadores para el área de desarrollo físico-motora en una PAT concreta, sólo se anotarán cuatro con su respectivo porcentaje de profundidad. Inversamente, algunas **Síntesis de programas** incluyen más de cinco indicadores en un área específica. Esto sucede cuando en el porcentaje de profundidad hay un “empate” entre dos o más indicadores. Esto se explica a continuación tomando como ejemplo el caso de *PAIPN-Nicaragua*.

En ese caso concreto se anotan cinco indicadores en el área de desarrollo físico-motora. Estos incluyen “cooperación en rutinas de cuidado” en 40%, “motricidad gruesa” en

20%, “desarrollo de los sentidos” en 13,33% y “conciencia espacial” e “integración de los sentidos”, ambos en 10%. Estos indicadores son los cinco principales –en términos de sus porcentajes de profundidad– del área de desarrollo físico-motora del *PAIPN-Nicaragua*. Los lectores advertirán que estos porcentajes suman 93,33% y recordarán que en el marco había un total de 12 indicadores para esta área. Esto significa que los otros siete indicadores se dividieron entre ellos el 6,67% restante. En el área de desarrollo del lenguaje, hay seis indicadores en la **Síntesis del programa PAIPN-Nicaragua**, que incluyen “comunicación verbal (expresiva)” en 30,56%, “música” en 19,44%, “comunicación no verbal” en 16,67%, “arte” en 16,67% y “uso social del lenguaje” y “habla”, ambos en 11,11%. Estos seis indicadores totalizan un 78,56%. Como se recordará, el

Anexo 2. Figura 2. Análisis de profundidad – Ejemplo: *PAIPN-Nicaragua*

Análisis de profundidad

Físico-Motor				
Coop en rutinas de cuidado	Motricidad gruesa	Desarrollo de los sentidos	Conciencia espacial	Integración de los sentidos
40,00%	20,00%	13,33%	10,00%	10,00%
Socio-emocional				
Vínculo emocional	Concepto de sí mismo	Interés y exploración	Inventación y creatividad	Relaciones con los adultos
25,00%	11,11%	11,11%	8,33%	8,33%
Lenguaje				
Comunicación verbal expresiva	Música	Comunicación no verbal	Artes	Uso social del lenguaje
30,56%	19,44%	16,67%	16,67%	11,11%
Cognitivo				
Resolución de problemas	Memoria	Causa y efecto	Imitación	Pensamiento lógico
16,22%	13,51%	13,51%	10,81%	10,81%

Fuente: Autoras

marco contenía 17 indicadores para esta área. Por lo tanto, los otros 11 comparten el 21,44% restante. Los autores y responsables del contenido de la PAT del programa *PAIPN-Nicaragua* pueden utilizar esta información para determinar si estos porcentajes reflejan fielmente los valores y las metas del programa o si es necesario reajustar su contenido.

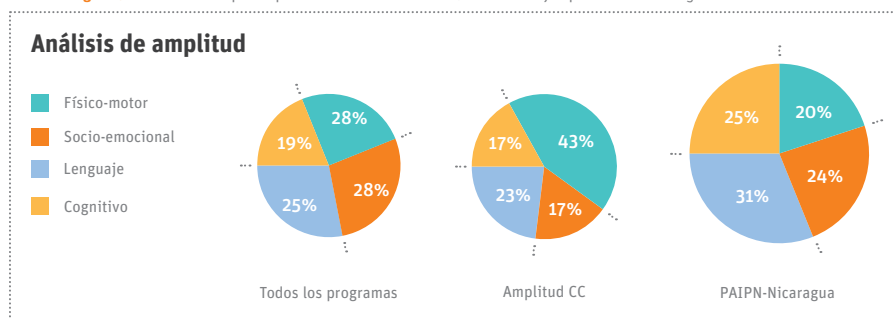
Sección 3. Análisis de amplitud

La sección final de la **Síntesis del programa** ilustra la distribución de las áreas de desarrollo para un programa en particular, comparado con los promedios de la muestra y con programas similares. Por ejemplo, la distribución correspondiente al *PAIPN-Nicaragua*: Físico-Motor en 20%, Socio-emocional en 24%, Lenguaje en 31% y Cognitivo en 25%. Las autoras recuerdan a los lectores que los porcentajes de amplitud no se miden sobre la base de los indicadores establecidos para cada área. Quienes diseñaron los currículos para *PAIPN-Nicaragua* podrán ver que los porcentajes de amplitud para su programa están cercanos a alcanzar un equilibrio en términos de sus porcentajes por área de desarrollo al ser comparados con otros programas que operan en los centros comunitarios.

PAIPN-Nicaragua pone un énfasis mayor el área de desarrollo cognitivo y del lenguaje y uno menor en las áreas de desarrollo físico-motor y socio-emocional, si se las compara con la muestra. Sus autores podrían considerar si estos énfasis reflejan fielmente las intenciones del programa y logran satisfacer las necesidades de la población a la que atienden.

En resumen, las autoras de este informe aspiran a que estas **Síntesis del programa**, junto con el cuerpo del reporte, provea a los actores que participan en la educación infantil temprana de un primer paso en la evaluación de la calidad educativa de sus programas con un marco de indicadores que permiten analizar los documentos de educación inicial. Además de las sugerencias arriba señaladas, se recomienda articular los contenidos de las PAT (particularmente los indicadores de desarrollo infantil) con los contenidos e indicadores de las guías y lineamientos de las otras instituciones del Estado que participan en la atención integral a la primera infancia. Incluso, si dos instituciones diferentes están brindando PAT dirigidas a una misma población, se sugiere fusionar estos documentos en una sola lista compuesta, para así proporcionar a los agentes educativos y a los otros actores que participan en la garantía de derechos de la primera infancia un documento de referencia único y de fácil uso.

Anexo 2. Figura 3. Análisis de amplitud para los niños menores de 36 meses – Ejemplo: *PAIPN-Nicaragua*



Fuente: Autoras

Anexo 3. Síntesis del programa – PAIPN-Nicaragua

Programa: PAIPN-Nicaragua

Título del documento: Programa Curricular (sin fecha)

Modalidad: Centros-Centro comunitario

de indicadores/promedio: 41/36

de indicadores total/promedio: 148/271

Análisis de profundidad

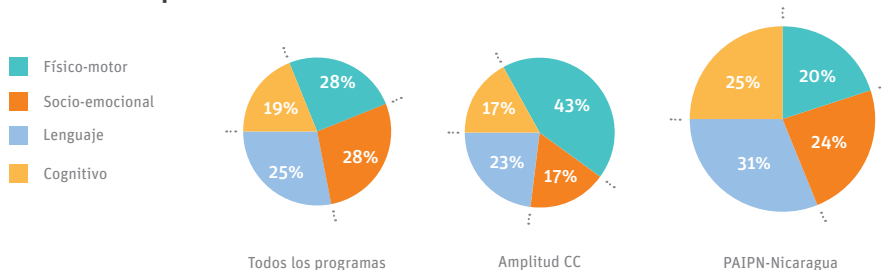
Físico-Motor				
Coop en rutinas de cuidado	Motricidad gruesa	Desarrollo de los sentidos	Conciencia espacial	Integración de los sentidos
40,00%	20,00%	13,33%	10,00%	10,00%

Socio-emocional				
Vínculo emocional	Concepto de sí mismo	Interés y exploración	Inventación y creatividad	Relaciones con los adultos
25,00%	11,11%	11,11%	8,33%	8,33%

Lenguaje				
Comunicación verbal expresiva	Música	Comunicación no verbal	Artes	Uso social del lenguaje
30,56%	19,44%	16,67%	16,67%	11,11%

Cognitivo				
Resolución de problemas	Memoria	Causa y efecto	Imitación	Pensamiento lógico
16,22%	13,51%	13,51%	10,81%	10,81%

Análisis de amplitud



Anexo 4. Síntesis del programa – CIBV-Ecuador

Programa: CIBV-Ecuador

Título del documento: Guía Operativa para Promotoras y Coordinadores de los Centros Infantiles del Buen Vivir (2011)

Modalidad: Centros-Centros comunitarios

de indicadores/promedio: 33/36

de indicadores total/promedio: 172/271

Análisis de profundidad

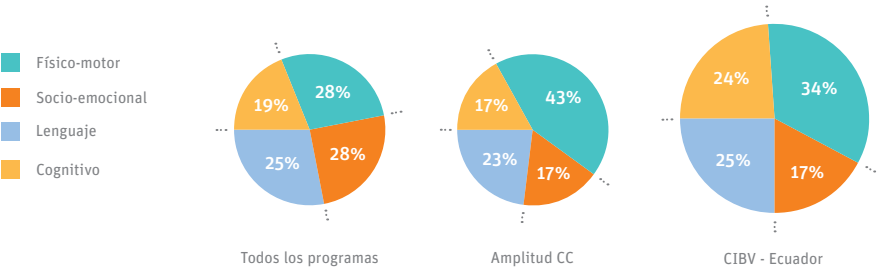
Físico-Motor				
Motricidad gruesa	Motricidad fina	Desarrollo de los sentidos	Conciencia espacial	Atención
42,37%	33,90%	11,86%	5,08%	5,08%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Auto confianza	Interés y exploración	Auto control	Relaciones con los adultos
31,03%	17,24%	17,24%	13,79%	6,90%

Lenguaje				
Habla	Comunicación verbal receptiva	Uso social del lenguaje	Comunicación verbal expresiva	Comunic. no verbal
18,37%	12,24%	12,24%	10,20%	10,20%

Cognitivo				
Conoc. de objetos	Pensamiento lógico	Imitación	Causa y efecto	Juego simbólico
21,43%	19,05%	14,29%	11,90%	9,52%

Análisis de amplitud



Anexo 5. Síntesis del programa – PAI-Guatemala

Programa: PAI-Guatemala
 Título del documento: Currículo Nacional Base Nivel Inicial (2008)
 Modalidad: Centros-Centros comunitarios
 # de indicadores/promedio: 46/36
 # de indicadores: 710/271

Análisis de profundidad

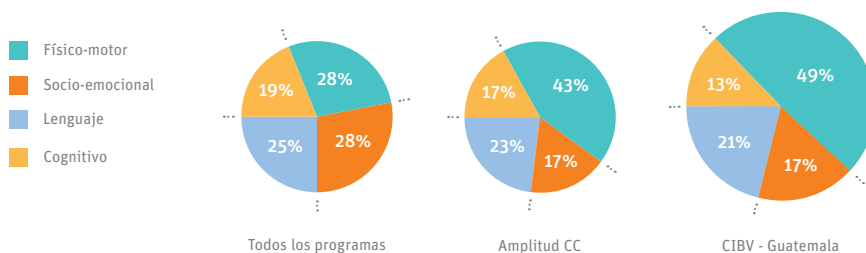
Físico-Motor				
Desarrollo de los sentidos	Motricidad fina	Control del cuerpo	Atención	Múltiples indicadores
16,57%	11,14%	5,71%	4,86%	1,14%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Auto control	Concepto de sí mismo	Relaciones con los adultos	Relaciones con sus compañeros Interés y exploración
35,29%	15,97%	11,76%	9,24%	6,72%

Lenguaje				
Música	Comunicación verbal receptiva	Comunicación no verbal	Artes	Conciencia fotográfica
20,55%	16,44%	13,70%	10,96%	8,90%

Cognitivo				
Limitación	Memoria	Conocimiento de objetos	Pensamiento lógico	Permanencia de objetos
20,00%	18,95%	14,74%	9,47%	7,37%

Análisis de amplitud



Anexo 6. Síntesis del programa – Wawa Wasi-Perú

Programa: Wawa Wasi-Perú
Título del documento: Lineamientos Técnicos para la Promoción del Aprendizaje Infantil Temprano en el Programa Nacional Wawa Wasi (2009)
Modalidad: Centros-Centros comunitarios
de indicadores/promedio: 22/36
de indicadores total/promedio: 53/271

Análisis de profundidad

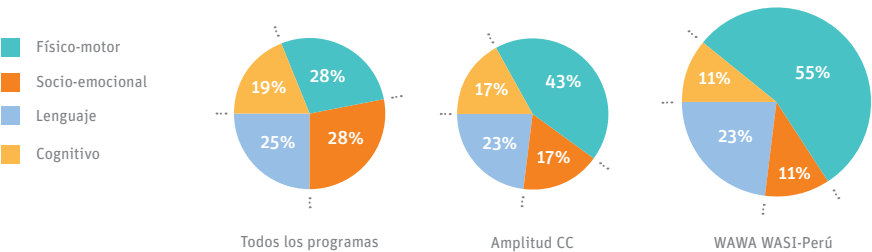
Físico-Motor				
Coop. en rutinas de cuidado	Motricidad gruesa	Motricidad fina	Nutrición	Integración de los sentidos
31,03%	31,03%	17,24%	10,34%	6,90%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Vínculo emocional	Interés y exploración		
66,67%	16,67%	16,67%		

Lenguaje				
Comunicación verbal receptiva	Habla	Música	Vocabulario	Múltiples indicadores
16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	8,33%

Cognitivo				
Perman. de los objetos	Memoria	Conocimientos de objetos	Juego simbólico	Información personal
33,33%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%

Análisis de amplitud



Anexo 7. Síntesis del programa – SDIS-Bogotá

Programa: SDIS-Bogotá

Título del documento: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010)

Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil

de indicadores/promedio: 47/41

de indicadores total/promedio: 182/169

Análisis de profundidad

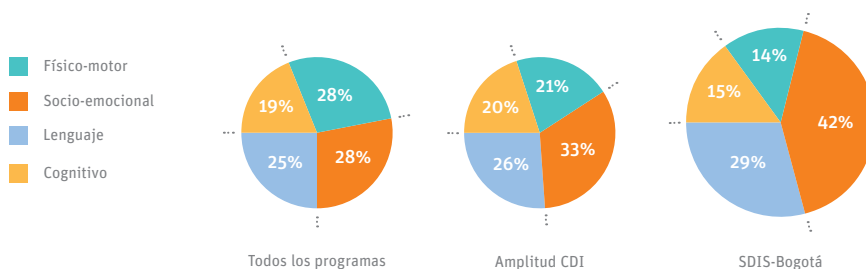
Físico-Motor				
Motricidad gruesa	Desarrollo de los sentidos	Atención	Motricidad fina	Conciencia espacial
24,00%	24,00%	16,00%	12,00%	8,00%

Socio-emocional				
Interés y exploración	Concepto de sí mismo	Relaciones con sus compañeros	Expresión emocional	Múltiples indicadores
18,18%	14,29%	10,39%	9,09%	6,49%

Lenguaje				
Música	Artes	Conciencia fonológica	Comunicación verbal expresiva	Motivación para leer
28,30%	20,75%	13,21%	7,55%	7,55%

Cognitivo				
Imitación	Convenc. sociales	Causa y efecto	Formulación de hipótesis	Pensamiento lógico
22,22%	14,81%	22,22%	11,11%	11,11%

Análisis de amplitud



Anexo 8. Síntesis del programa – ECC-Jamaica

Programa: ECC-Jamaica
Título del comento: The Jamaica Early Childhood Curriculum Guide (2007)
Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil
de indicadores/promedio: 55/41
de indicadores total/promedio: 459/169

Análisis de profundidad

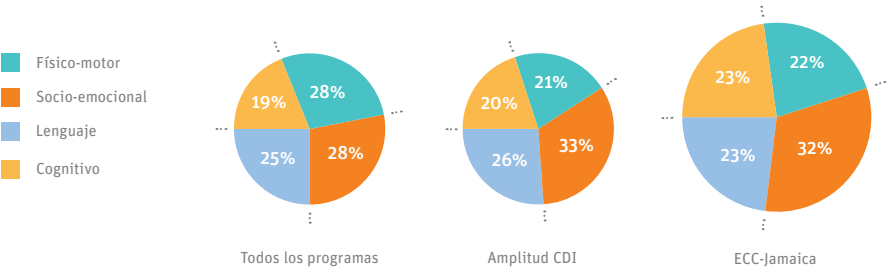
Físico-Motor				
Motricidad fina	Motricidad gruesa	Integración de los sentidos	Desarrollo de los sentidos	Coop. en rutinas de cuidado
22,00%	20,00%	20,00%	13,00%	8,00%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Interés y exploración	Vínculo emocional	Conciencia de sí mismo	Empatía
15,86%	13,10%	10,34%	8,97%	7,59%

Lenguaje				
Habla	Comunicación verbal receptiva	Vocabulario	Múltiples indicadores	
14,02%	12,15%	10,28%	9,35%	

Cognitivo				
Conocimiento de objetos	Imitación	Pensamiento lógico	Memoria	Permanencia de los objetos/ juego simbólico
25,00%	19,64%	16,07%	8,93%	7,14%

Análisis de amplitud



Anexo 9. Síntesis del programa – PAIP-República Dominicana

Programa: PAIP-República Dominicana

Título del documento: Propuesta Curricular del Programa de Atención Integral para la Primera Infancia (2011)

Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil

de indicadores/promedio: 36/41

de indicadores total/promedio: 108/169

Análisis de profundidad

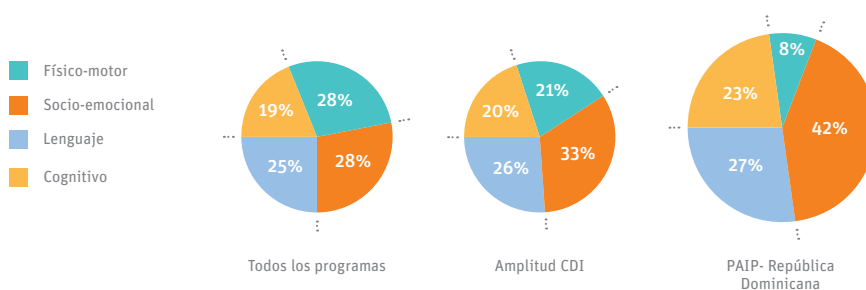
Físico-Motor				
Coop. en rutinas del cuidado	Motricidad gruesa	Desarrollo de los sentidos	Conciencia espacial	Integración de los sentidos
33,33%	22,22%	22,22%	11,11%	11,11%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Conciencia de sí mismo	Interés y exploración	Conciencia ambiental	Inversión y creatividad / aprendizaje cooperativo
20,00%	15,56%	15,56%	11,11%	8,33%

Lenguaje				
Artes	Comunicación verbal expresiva	Múltiples indicadores		
66,52%	19,44%	3,54%		

Cognitivo				
Pensamiento lógico	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Conocim. de objetos	Seguridad
28,00%	24,00%	16,00%	8,00%	8,00%

Análisis de amplitud



Anexo 10. Síntesis del programa – AEI-Fortaleza

Programa: AEI-Fortaleza
Título del documento: Proposta Pedagógica de Educação Infantil (2009)
Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil
de indicadores/promedio: 31/41
de indicadores total/promedio: 57/169

Análisis de profundidad

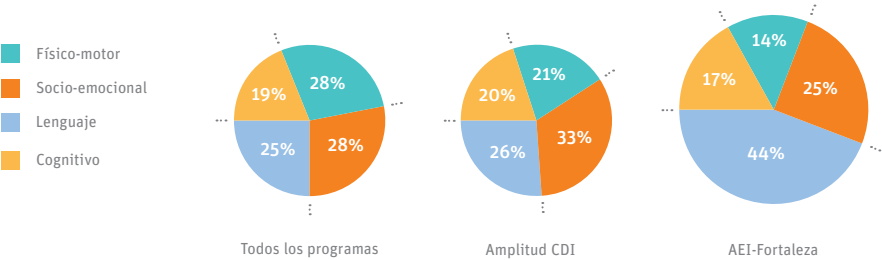
Físico-Motor				
Motricidad fina	Motricidad gruesa	Desarrollo de los sentidos	Conciencia espacial	
37,50%	25,00%	25,00%	12,50%	

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Expresión emocional	Interés y exploración	Vínculo emocional	Múltiples indicadores
21,43%	14,29%	14,29%	14,29%	7,14%

Lenguaje				
Música	Artes	Habla	Comunicación verbal expresiva	Comunicación verbal receptiva
20,00%	16,00%	16,00%	12,00%	12,00%

Cognitivo				
Conocimiento de objetos	Pensamiento lógico	Múltiples indicadores		
20,00%	20,00%	10,00%		

Análisis de amplitud



Anexo 11. Síntesis del programa – EDI-Río de Janeiro

Programa: EDI-Río de Janeiro

Título del documento: Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010)

Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil

de indicadores/promedio: 41/41

de indicadores total/promedio: 150/169

Análisis de profundidad

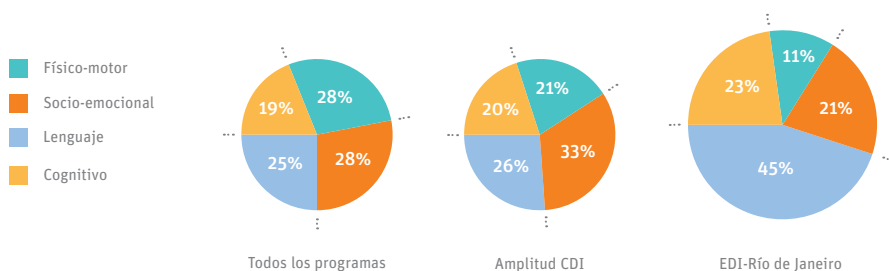
Físico-Motor				
Conciencia espacial	Desarrollo de los sentidos	Motricidad fina	Motricidad gruesa	Atención/ Control del cuerpo
47,06%	17,65%	11,76%	11,76%	5,88%

Socio-emocional				
Interés y exploración	Concepto de sí mismo	Interculturalidad	Aprendizaje cooperativo	Autoconfianza/ juego
25,81%	16,13%	12,90%	9,68%	9,68%

Lenguaje				
Artes	Música	Habla	Proceso de escritura	Secuencia narrativa
34,33%	22,39%	10,45%	5,97%	4,48%

Cognitivo				
Pensamiento lógico	Convenciones sociales	Memoria	Conocimiento de objetos	Múltiples indicadores
51,43%	14,29%	8,57%	5,71%	2,86%

Análisis de amplitud



Anexo 12. Síntesis del programa – JUNJI-Chile

Programa: JUNJI-Chile
Título del documento: Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005)
Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil
de indicadores/promedio: 47/41
de indicadores total/promedio: 131/169

Análisis de profundidad

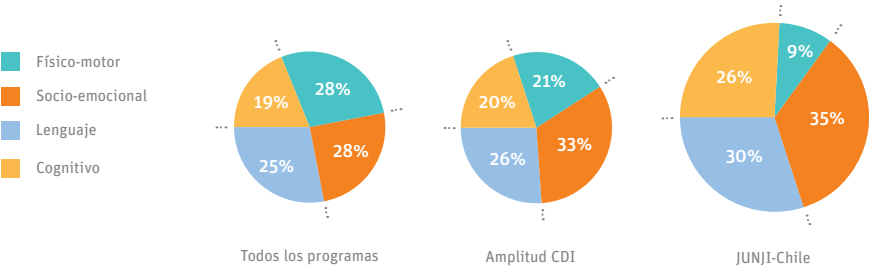
Físico-Motor				
Motricidad gruesa	Motricidad fina	Rutinas de cuidado personal	Conciencia espacial	Coop. en rutinas de cuidado/ Nutrición
25,00%	16,67%	16,67%	16,67%	8,33%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Relaciones con sus compañeros	Interés y exploración	Conciencia de sí mismo	Múltiples indicadores
21,74%	10,87%	10,87%	8,70%	6,52%

Lenguaje				
Comunicación verbal expresiva	Artes	Comunicación no verbal	Música	Múltiples indicadores
23,08%	17,95%	12,82%	10,26%	7,69%

Cognitivo				
Ciencias naturales	Causa y efecto	Pensamiento lógico	Memoria	Conocimiento de objetos
20,59%	14,71%	14,71%	8,82%	8,82%

Análisis de amplitud



Anexo 13. Síntesis del programa – PEI-México

Programa: PEI-México
 Título del documento: Antología de Apoyo (2008)
 Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil
 # de indicadores/promedio: 22/41
 # de indicadores total/promedio: 50/169

Análisis de profundidad

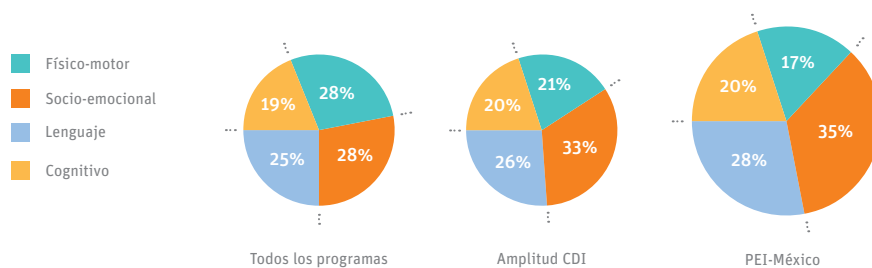
Físico-Motor				
Motricidad gruesa	Motricidad fina	Integración de los sentidos	Coop. en rutinas del cuidado	Desarrollo de los sentidos
41,67%	20,83%	12,50%	8,33%	8,33%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Vínculo emocional	Interés y exploración	Aprendizaje cooperativo/Conciencia de sí mismo	Expres. emocional/Inv. y creatividad
22,22%	22,22%	11,11%	11,11%	11,11%

Lenguaje				
Comunicación verbal receptiva	Habla	Uso de libros	Uso de imágenes	Motiv. para lectura/Vocabulario
33,33%	33,33%	8,33%	8,33%	8,33%

Cognitivo				
Pensamiento lógico	Conocimiento de objetos			
60,00%	40,00%			

Análisis de amplitud



Anexo 14. Síntesis del programa – CAIF-Uruguay

Programa: CAIF-Uruguay
Título del documento: Diseño Básico Curricular (2006)
Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil
de indicadores/promedio: 46/41
de indicadores total/promedio: 186/169

Análisis de profundidad

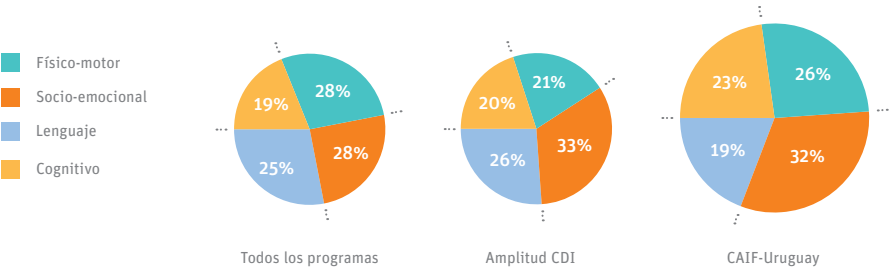
Físico-Motor				
Motricidad fina	Motricidad gruesa	Conciencia espacial	Coop. en rutinas de cuidado	Desarrollo de los sentidos/ Integración de los sentidos
20,83%	14,58%	14,58%	12,50%	10,42%

Socio-emocional				
Concepto de sí mismo	Interés y exploración	Expresión emocional	Autoconfianza/ Relaciones con sus compañeros	Relaciones con los adultos
28,81%	15,25%	10,17%	6,78%	6,78%

Lenguaje				
Música	Artes	Motivación para la lectura	Comunicación no verbal	Habla
28,57%	20,00%	11,43%	8,57%	8,57%

Cognitivo				
Pensamiento lógico	Permanencia de los objetos	Comparación	Conocim. de objetos	Múltiples indicadores
38,64%	11,36%	9,09%	9,09%	4,55%

Análisis de amplitud



Anexo 15. Síntesis del programa – Nuestros Niños-Uruguay

Programa: Nuestros Niños-Uruguay

Título del documento: Modelo de Intervención Socio- Educativa en el Marco de una Política de Descentralización y Participación Ciudadana (1997)

Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil

de indicadores/promedio: 36/41

de indicadores total/promedio: 126/169

Análisis de profundidad

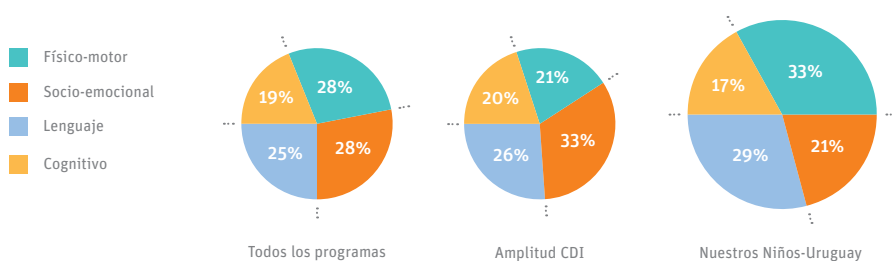
Físico-Motor				
Motricidad fina	Motricidad gruesa	Control del cuerpo	Coop. en rutinas de cuidado	Desarrollo de los sentidos/ Atención
29,27%	17,07%	17,07%	17,07%	7,32%

Socio-emocional				
Concep. de sí mismo	Relaciones con sus compañeros	Relaciones con los adultos	Auto confianza	Juego social
22,22%	18,52%	11,11%	7,41%	7,41%

Lenguaje				
Artes	Comunicación verbal expresiva	Habla	Vocabulario	Música/ Com. verbal expresiva
27,78%	13,89%	13,89%	11,11%	8,33%

Cognitivo				
Juego simbólico	Pensamiento lógico	Conocim. de objetos	Convenciones sociales	Memoria
31,82%	31,82%	9,09%	9,09%	9,09%

Análisis de amplitud



Anexo 16. Síntesis del programa – JICBA-Buenos Aires

Programa: JICBA - Buenos Aires
Título del documento: Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000)
Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil
de indicadores/promedio: 51/41
de indicadores total/promedio: 238/169

Análisis de profundidad

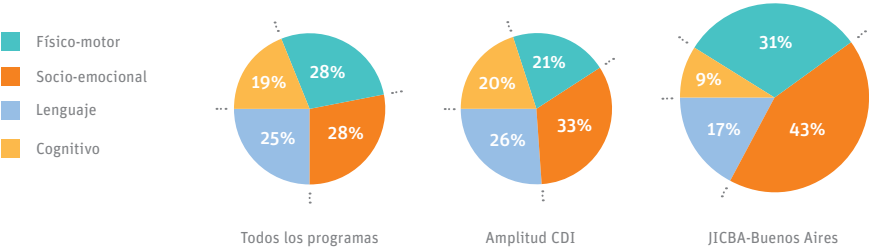
Físico-Motor				
Coop. en rutinas de cuidado	Motricidad gruesa	Control del cuerpo	Conciencia espacial	Integración de los sentidos
23,29%	21,92%	20,55%	9,59%	5,48%

Socio-emocional				
Autocontrol	Relaciones con sus compañeros	Vínculo emocional	Interés y exploración	Relaciones con los adultos
12,75%	11,76%	9,80%	8,82%	8,82%

Lenguaje				
Música	Comunicación verbal expresiva	Vocabulario	Artes	Habla
28,57%	16,67%	11,90%	9,52%	9,52%

Cognitivo				
Convenciones sociales	Memoria	Conocimiento de objetos	Pensam. lógico/ Juego simbólico	Resolución de problemas
19,05%	19,05%	9,52%	9,52%	9,52%

Análisis de amplitud



Anexo 17. Síntesis del programa – CNH-Ecuador

Programa: CNH-Ecuador

Título del documento: Guía Operativa para Promotoras de Creciendo con Nuestros Hijos (2010)

Modalidad: Programa parental

de indicadores/promedio: 33/38

de indicadores total/promedio: 172/250

Análisis de profundidad

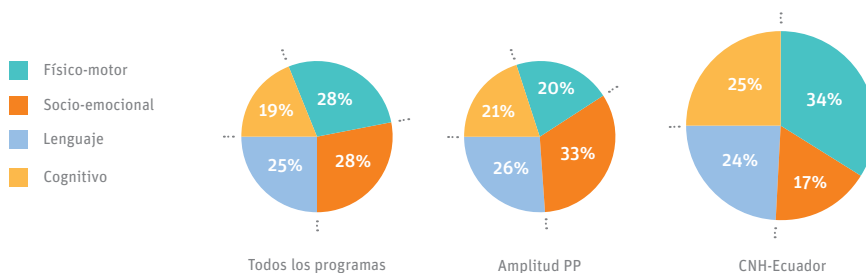
Físico-Motor				
Motricidad gruesa	Motricidad fina	Desarrollo de los sentidos	Conciencia espacial	Atención
43,10%	32,76%	12,07%	5,17%	5,17%

Socio-emocional				
Conciencia de sí mismo	Auto confianza	Interés y exploración	Autocontrol	Relaciones con los adultos
31,03%	17,24%	17,24%	13,79%	6,90%

Lenguaje				
Habla	Uso social del lenguaje	Comunicación verbal receptiva	Comunicación no verbal	Comunicación verbal expresiva
21,43%	14,29%	14,29%	11,90%	11,90%

Cognitivo				
Conocim. de objetos	Pensamiento lógico	Imitación	Causa y efecto	Juego simbólico
21,43%	19,05%	14,29%	11,90%	9,52%

Análisis de amplitud



Anexo 18. Síntesis del programa – RC-Jamaica

Programa: RC-Jamaica
Título del documento: The Roving Caregivers Early Childhood Home Visiting Programme - Guide for Training Rovers (2007)
Modalidad: Programa parental
de indicadores/promedio: 31/38
de indicadores total/promedio: 129/250

Análisis de profundidad

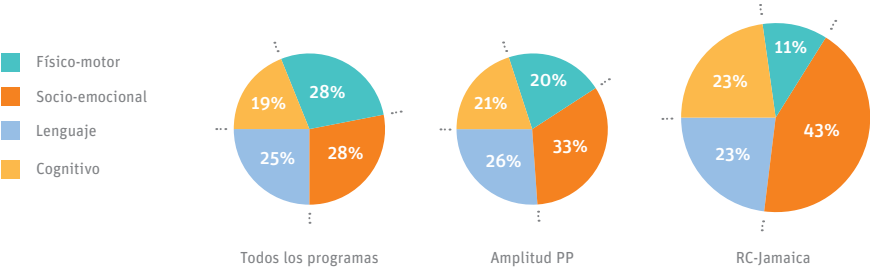
Físico-Motor				
Motricidad gruesa	Conciencia espacial	Desarrollo de los sentidos		
78,57%	14,29%	7,14%		

Socio-emocional				
Interés y exploración	Empatía	Auto confianza	Vínculo emocional	Relaciones con los adultos
17,86%	14,29%	12,50%	10,71%	10,71%

Lenguaje				
Comunicación verbal expresiva	Comunicación verbal receptiva	Comunicación no verbal	Música	Uso social del lenguaje
23,33%	16,67%	13,33%	10,00%	10,00%

Cognitivo				
Pensamiento lógico	Resolución de problemas	Comparación	Causa y efecto	Memoria/ Juego simbólico
27,59%	20,69%	17,24%	13,79%	6,90%

Análisis de amplitud



Anexo 19. Síntesis del programa – CONAFE-México

Programa: CONAFE-México

Título del documento: Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles (2011)

Modalidad: Programa parental

de indicadores/promedio: 50/38

de indicadores total/promedio: 448/250

Análisis de profundidad

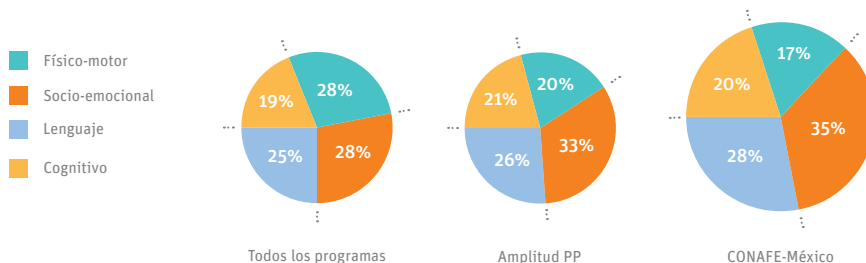
Físico-Motor				
Coop. en rutinas de cuidado	Motricidad gruesa	Desarrollo de los sentidos	Conciencia espacial	Integración de los sentidos
27,63%	25,00%	18,42%	14,47%	6,58%

Socio-emocional				
Vínculo emocional	Conciencia de sí mismo	Interés y exploración	Relaciones con los adultos	Concepto de sí mismo
33,33%	10,06%	10,06%	8,18%	6,29%

Lenguaje				
Comunicación no verbal	Habla	Comunicación verbal expresiva	Artes	Vocabulario
27,20%	19,20%	16,80%	9,60%	7,20%

Cognitivo				
Imitación	Memoria	Pensamiento lógico	Permanencia de objetos	Convenciones sociales
22,73%	15,91%	14,77%	11,36%	11,36%

Análisis de amplitud





Casos de estudio

Casos de estudio

Introducción

De manera paralela al cuerpo de esta investigación, dos estudios de caso fueron desarrollados. En ambos se aplicó un marco de 46 indicadores de desarrollo infantil temprano que tuvo como base el diseñado por Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) para niños de 36 a 60 meses. Al igual que el marco de indicadores diseñado para niños menores de 36 meses, este también se encuentra sustentando por múltiples estudios. (Véase la sección **Metodología** de este reporte). Los objetivos, propósitos, uso y limitaciones de estos dos estudios de caso corresponden a los de este reporte en su conjunto. (Véase **Objetivos, Propósito y Utilización de este informe**).

El segundo estudio de caso, *ECCEC-Trinidad y Tobago*, atiende a niños de 3-4 años y utiliza un currículo diseñado específicamente para este grupo de edad. Como en *EE-República Dominicana*, el marco de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) fue más apropiado para el análisis de esta PAT.

Toda vez que los dos programas destacados en los estudios de caso operan en centros de desarrollo infantil en contraste con los comunitarios, es importante tener presente que las edades cubiertas por estas dos PAT cobijan periodos de tiempo distintos. Además, vale la pena recordar que el documento de *EE-República Dominicana*, “Plan Decenal de Educación en Acción”, fue escrito en 1999 y el documento de *ECCEC-Trinidad y Tobago*, “Early Childhood Care and Education Curriculum Guide”, en 2006.

Información

El primer estudio de caso es el programa *Espacios de Esperanza* de la República Dominicana, o *EE-República Dominicana*. La PAT de este programa cubre a niños desde los 0 hasta los 6 años. Por esta razón, tanto Scott-Little et al. (2008) –diseñado para el análisis de contenido de las PAT que atienden a niños de 0-36 meses– como Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) –diseñado para las PAT destinadas a niños de 24 a 60 meses– son apropiados para analizar esta PAT. Sin embargo, toda vez que esta PAT apunta a dar forma a los encuentros educativos que se tienen con niños entre los 3-5 años, el marco de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) resultó más adecuado para analizar su contenido.

Metodología y proceso de codificación

La metodología que se utilizó para evaluar estos dos documentos varió ligeramente respecto de la que se emplea a lo largo del resto de este estudio. El marco original de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) incluía 5 áreas y 46 indicadores. De modo semejante a como se procedió con la metodología usada en este informe, los indicadores ubicados en el área “Aproximaciones al aprendizaje” fueron distribuidos en las otras 4 áreas. De esta manera, se movió “exploración y experimento”, “iniciativa, persistencia

en las tareas y atención”, “invención e imaginación” al área socio-emocional y “reflexión e interpretación” al área de desarrollo cognitivo.

Los ocho nuevos indicadores (“música”, “juego”, “participación”, “rutinas de cuidado personal”, “seguridad”, “conciencia ambiental”, “interculturalidad” y “resolución de conflictos”), incluidos en el marco de referencia para 0-36 meses, fueron añadidos al marco de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) con el propósito de determinar si también figuraban en las PAT para niños mayores de 36 meses. Con el fin de evaluar las condiciones que brinda cada PAT para responder de manera consistente a la diversidad cultural y lingüística de cada nación “Comunicación en una segunda lengua” también se incluyó en este marco como un indicador complementario al de “interculturalidad”. Adicionalmente, se utilizó teoría fundamentada para agregar nuevos indicadores a medida que se presentaban. Por ejemplo, “aprendizaje cooperativo”, un indicador utilizado por Scott-Little et al. (2008), se encontró de manera consistente en las PAT diseñadas para niños entre 36-60 meses por lo que se añadió al marco de análisis. Asimismo, vale la pena aclarar que teniendo en cuenta que en las PAT para este grupo de edad, “tecnología” contó con una presencia más pronunciada que en las PAT para niños menores de 36 meses, este fue incorporado como un indicador independiente en el área de desarrollo del lenguaje.

Al igual que el marco para niños entre 0 y los 36 meses, en este también se fusionaron algunos de los indicadores originales de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006). Por ejemplo, la “capacidad de mantener relaciones con los adultos” se juntó con “relaciones con los adultos” y la “capacidad de entablar y sostener amistades recíprocas con los compañeros”

se fusionó con “relaciones con sus compañeros”. En lo concerniente a los ocho nuevos indicadores añadidos por las autoras, el indicador “desempeño funcional” se integró al indicador “rutinas de cuidado personal”.

Al igual que los indicadores de las PAT para 0-36 meses, estos también se adaptaron en términos de redacción para clarificar que los indicadores de desarrollo infantil que aparecen en este reporte están dirigidos a evaluar los contenidos de los documentos y en ningún momento a los niños directamente. Finalmente, los indicadores fueron traducidos al español. El marco final utilizado en este análisis incluye cuatro áreas de desarrollo: Físico-Motor (4), Socio-emocional (15), Lenguaje (19), Cognitivo (6) y un total de 44 indicadores. El documento para el programa *EE-República Dominicana* fue escrito en español y el de *ECCEC-Trinidad y Tobago*, en inglés. Cada documento se codificó usando NVIVO.

Estudio de caso 1: EE-República Dominicana

Abreviatura del programa: *Espacios de Esperanza (EE)*

Nombre del documento: *Plan Decenal de Educación en Acción (1999)*

Modalidad: Centros-Centros de desarrollo infantil

Descripción

Escrito en 1999, el documento analizado para el programa *EE-República Dominicana* fue el *Plan Decenal de Educación en Acción*. Pese a estar diseñado para niños de 0-6 años, *EE-República Dominicana* lo utiliza específicamente en los centros que atienden a niños entre los 3-5 años.

Este estudio de caso es interesante pues captura algunos de los desafíos asociados a la utilización de una PAT para un rango de edad amplio. En este programa las PAT se agrupan en un único intervalo de edad: 0-6 años. Proporcionar un solo intervalo de edad para un rango amplio de niños puede brindar mayor libertad a los agentes educativos para diseñar los encuentros educativos, sin embargo bien vale tener en cuenta que esta estructura puede presentar confusión a la hora de diferenciar los indicadores que guían las acciones pedagógicas con los niños menores y mayores de 36 meses.

A pesar de que la PAT presenta una descripción detallada de las implicaciones de cuatro áreas de desarrollo –“Desarrollo cognoscitivo”, “Desarrollo de la expresión o de lenguajes”, “Desarrollo socio-emocional” y “Desarrollo físico-motriz”– solamente adjudica en su estructura contenidos más específicos a las primeras tres. Dicho contenido fue recategorizado en las cuatro áreas de desarrollo infantil que utiliza este marco de análisis: Físico-Motor, Socio-emocional, Lenguaje y Cognitivo. A continuación se hace una reseña de la información descriptiva y de los análisis de profundidad y amplitud del programa.

Información descriptiva

El marco adaptado de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) que se utilizó para evaluar este programa contiene un total de 44 indicadores distribuidos en cuatro áreas de desarrollo: Físico-Motor (4), Socio-emocional (15), Lenguaje (19) y Cognitivo (6). (Véase el **Apéndice G** para una descripción de los indicadores). En el documento evaluado se encontraron 32 de los 44 indicadores. La **Tabla 1** del **Estudio de caso 1**, que aparece a continuación, demuestra que el área de desarrollo físico-motor incluyó todos los indicadores (4) correspondientes. Contrariamente, el área socio-emocional registra el menor número de indicadores, con la mitad de los 15 que le corresponden o el 53% de ellos. El área de desarrollo del lenguaje incluye el 79% (15) de indicadores y en la de desarrollo cognitivo solo falta uno (5), es decir que aparecen en un 83%. En total, los 32 indicadores que se encontraron en las PAT del programa aparecieron 238 veces. El desglose porcentual de cada uno se ilustra en el análisis de amplitud que se hace más adelante.

Estudio de caso 1 - Tabla 1. Análisis de amplitud y profundidad – Información descriptiva

	FÍSICO-MOTOR (4)	SOCIO-EMOCIONAL (15)	LENGUAJE (19)	COGNITIVO (6)	NÚMERO TOTAL DE INDICADORES (44)
Indicadores	4 100%	8 53,33%	15 78,94%	5 83,33%	32 72,72%
Total de indicadores codificados	33	31	69	105	238

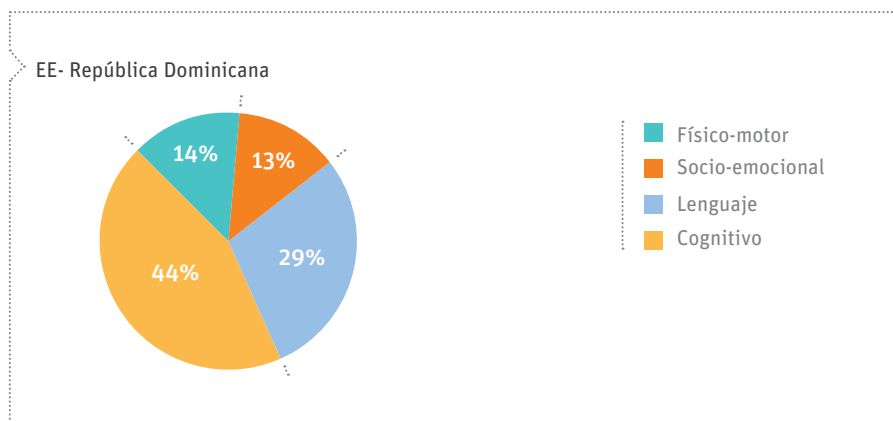
Fuente: Autoras

Análisis de amplitud

EE-República Dominicana pone un énfasis abrumador, 44%, en el área de desarrollo cognitivo. Las áreas de desarrollo físico-motor y socio-emocional aparecen casi iguales con 14% y 13% respectivamente. Lenguaje muestra un énfasis del 29%. (Véase abajo **Estudio de caso 1 – Figura 1**). El desglose de cada área se destaca más adelante en el análisis de profundidad del programa.

y atención”, “participación” y “autoeficacia” están ausentes de las PAT del documento analizado. “Empatía”, “relaciones con los adultos” y “relaciones con sus compañeros” aparecen, todas, con el 3%, mientras que “interés y exploración” e “interculturalidad” lo hacen con el doble: 6%. La mayor concentración se produce en “concepto de sí mismo” con un 39% y el nuevo indicador, “conciencia ambiental”, alcanza un porcentaje de 29%.

Estudio de caso 1 – Figura 1. Análisis de profundidad – *EE-República Dominicana*



Fuente: Autoras

Análisis de profundidad

Como se muestra abajo en **Estudio de caso 1 – Tabla 2**, en la PAT de *EE-República Dominicana* están presentes los cuatro indicadores del área de desarrollo físico-motor. El mayor énfasis, 60%, se pone en las “habilidades motoras”. El programa enfatiza “nutrición” en un 30% y “aptitud física” y “desempeño funcional” en porcentajes mucho menores, 6% y 3% respectivamente. Apenas más de la mitad de los indicadores del área de desarrollo socio-emocional fueron localizadas. “Resolución de conflictos”, “aprendizaje cooperativo”, “regulación emocional”, “iniciativa, persistencia

Cerca del 80% de los indicadores para el área de desarrollo del lenguaje aparecen en el documento de *EE-República Dominicana*. Si bien hay una fuerte presencia de “interculturalidad”, no la hay de “comunicación en una segunda lengua”. Al igual que con los otros programas que se evaluaron, esto sugeriría que la intención de los autores de la PAT no logra ser traducida a los aspectos más prácticos de la misma. Adicionalmente, no aparecen en la PAT “comunicación en una segunda lengua”, “escucha”, “formulación de preguntas” y “secuencia narrativa”. Hay un énfasis mínimo en “conciencia alfabética”, “comprensión”, “uso de literatura”, “comunicación no verbal” y “tecnología”. Todos estos indicadores figuran por separado con menos de

2% cada uno. “Iniciación en el uso de libros”, “usos creativos del lenguaje” y “vocabulario” muestran un énfasis de menos de 3% y “conciencia fonológica”, “habla” y “proceso de escritura”, aproximadamente uno de 7% cada uno. “Uso social del lenguaje” se encuentra en alrededor de 10% y “música” en 11%. Las dos PAT con mayor presencia son “uso de imágenes”, con cerca de 16%, y “expresión creativa” con aproximadamente 25%.

Se encontraron todas las PAT en desarrollo cognitivo, excepto una (6), es decir ligeramente más del 80%. De lejos, el mayor énfasis corresponde a “Conocimiento social” con más de 50% y “pensamiento lógico”, con 33%. Vale la pena resaltar que el indicador “Seguridad” no llega al 3%.

Hallazgos

Este documento de *EE- República Dominicana* está entre los dos más antiguos que se incluyen en el presente informe. Creado hace una década, los directores de *EE-República Dominicana* podrían considerar si este refleja adecuadamente los valores e intenciones que tiene el programa actualmente y si asume los retos que implica promover y fortalecer el desarrollo infantil temprano hoy. La PAT que guía las acciones pedagógicas de este programa está diseñada para niños entre 0-6 años y el programa atiende específicamente a niños de 3-5 años. Además, esta no está dividida por meses o años lo que ocasiona que los conjuntos de destrezas diseñados para niños menores están integrados con aquellos para los mayores. Proporcionar una mayor claridad sobre las acciones que se deben adelantar los agentes educativos con los diferentes grupos de edad puede facilitar no solo la interacción entre agentes educativos y niños, sino también brindar mayores herramientas a quienes diseñan e implementan programas de formación y

capacitación para agentes educativos. Las autoras de este reporte creen firmemente que los agentes educativos de la región están ávidos de materiales que les brinden herramientas que faciliten su labor cotidiana con los niños y sus familias. Las PAT que vinculan los principios de política pública a la primera infancia con las prácticas pedagógicas cotidianas de manera clara, precisa y ordenada pueden satisfacer esta necesidad.

De modo semejante a otros programas evaluados, *EE-República Dominicana* muestra un énfasis menor en el área de desarrollo del lenguaje en lo que concierne a “comunicación en una segunda lengua”, “conciencia alfabética” y “secuencia narrativa”. No obstante, teniendo en cuenta que este programa está dirigido a niños entre 3-5 años, los responsables de la evaluación e implementación de este programa podrían evaluar si estos indicadores están siendo minimizados en el papel y contrastarlos con las prácticas de los agentes educativos en los centros de desarrollo infantil. En el área socio-emocional los indicadores “interculturalidad” y “conciencia ambiental” tienen una presencia más fuerte que el promedio de la muestra, lo que sugeriría que los autores de este documento los tomaron en consideración antes de que muchos otros documentos en la región los integraran.

Recomendaciones

Vale la pena contrastar los retos que hoy presenta la consolidación de una educación inicial de buena calidad con el contenido de esta PAT. Este ejercicio puede garantizar que el documento presente pautas actualizadas y pertinentes para la generación de buenas prácticas educativas. Además, vale la pena revisar si la baja presencia de indicadores como “resolución de conflictos”, “aprendizaje cooperativo”, “regulación emocional”,

Estudio de caso 1 - Tabla 2. Análisis de profundidad – EE-República Dominicana

FÍSICO-MOTOR (4) PROF.(%)		SOCIO-EMOCIONAL (15) PROF.(%)		LENGUAJE (19) PROF.(%)		COGNITIVO (6) PROF.(%)	
Aptitud física	3,03%	Resolución de conflictos	0,00%	Comunicación en una segunda lengua	0,00%	Reflexión e interpretación	0,00%
Desempeño funcional	6,06%	Aprendizaje cooperativo	0,00%	Escucha	0,00%	Pensamiento abstracto	0,95%
Nutrición	30,30%	Regulación emocional	0,00%	Formulación de preguntas	0,00%	Seguridad	2,86%
Habilidades motoras	60,61%	Iniciativa, persistencia y atención	0,00%	Secuencia narrativa	0,00%	Convenciones sociales	6,67%
		Inventión e imaginación	0,00%	Conciencia alfabética	1,45%	Pensamiento lógico	33,33%
		Participación	0,00%	Comprensión	1,45%	Conocimiento social	56,19%
		Autoeficacia	0,00%	Uso de literatura	1,45%		
		Empatía	3,23%	Comunicación no verbal	1,45%		
		Relaciones con los adultos	3,23%	Tecnología	1,45%		
		Relaciones con sus compañeros	3,23%	Iniciación en el uso de libros	2,90%		
		Exploración y experimentación	6,45%	Usos creativos del lenguaje	2,90%		
		Interculturalidad	6,45%	Vocabulario y significado	2,90%		
		Juego	9,68%	Conciencia fonológica	7,25%		
		Conciencia ambiental	29,03%	Habla	7,25%		
		Concepto de sí mismo	38,71%	Proceso de escritura	7,25%		
				Uso social del lenguaje	10,14%		
				Música	11,59%		
				Uso de imágenes	15,94%		
				Expresión creativa (no lingüística)	24,64%		

Fuente: Autoras

“iniciativa, persistencia y atención”, “participación”, “autoeficacia”, además de “conciencia alfabética”, “comunicación en una segunda lengua”, “formulación de preguntas” y “escucha” son representativas de los objetivos del

programa hoy en día y de las realidades de lo que se está implementando en el entorno del aprendizaje.

Estudio de caso 2: ECCEC-Trinidad y Tobago

Abreviatura del programa: *Early Childhood Care and Education Centers (ECCEC)*

Nombre del documento: *Early Childhood Care and Education Curriculum Guide (2006)*

Modalidad: Centros-Centro de desarrollo infantil

Descripción

El documento borrador entregado al BID fue escrito en 2006 en un esfuerzo concertado entre el Ministerio de Educación y socios internacionales y regionales para el Early Childhood Care and Education Centers. En los agradecimientos se incluye a agentes educativos, cuidadores, padres y madres de familia que contribuyeron al contenido del documento aportando su conocimiento y expectativas a través de cuestionarios y participación en encuentros de discusión. En la introducción se aclara que esta es la primera PAT que se construye en Trinidad y Tobago, para atender a niños entre los 3 y 4 años. Además de incluir indicadores de desarrollo infantil que remiten a las habilidades y capacidades físicas, cognitivas, creativas, sociales y lingüísticas del niño, esta PAT también contiene indicadores referidos al desarrollo moral y espiritual de la población que atiende. Los autores del documento “Early Childhood Care and Education Curriculum Guide” pusieron un fuerte énfasis en conceptos tales como ciudadanía, empatía, espiritualidad y justicia. Esta es una de las pocas PAT que menciona el VIH/SIDA y el abuso físico y emocional como temas centrales de la propuesta pedagógica, y que además aborda en sus indicadores de desarrollo infantil temprano temas relacionados con resiliencia, empatía y medidas de seguridad para el niño. La seguridad

en este documento es presentada como una condición que deben garantizar los centros de desarrollo infantil, pero también como una responsabilidad que cada niño tiene de no ocasionarles daño físico o emocional a sus compañeros. Esta PAT pone el acento en el respeto por la vida humana y la importancia de una convivencia armoniosa. Por otro lado, también es importante resaltar que trata específicamente el uso de la tecnología como un instrumento para potenciar el desarrollo de los niños entre los 3 y 4 años.

Esta PAT se estructura en cinco áreas diferentes, denominadas “tendencias”. Estas incluyen “bienestar”, “comunicación efectiva”, “ciudadanía/pertenencia”, “empoderamiento intelectual” y “expresión estética”. Para guardar coherencia con la investigación, los indicadores de desarrollo infantil temprano fueron recategorizados en las cuatro áreas de desarrollo infantil que componen este marco de análisis: Físico-Motor, Socio-emocional, Lenguaje y Cognitivo. A continuación se hace una reseña de la información descriptiva y de los análisis de amplitud y profundidad del programa.

Información descriptiva

El marco adaptado de Scott-Little, Kagan y Frelow (2006) que se utilizó para evaluar este programa contiene un total de 44 indicadores distribuidos en cuatro áreas de desarrollo: Físico-Motor (4), Socio-emocional (15), Lenguaje (19) y Cognitivo (6). (Véase el **Apéndice G** para una descripción de los indicadores). En el documento evaluado se encontraron 36 de los 44 indicadores, o el 82%. De los programas evaluados (19) en este estudio, este contiene el mayor porcentaje de indicadores en relación con los que componen el marco de análisis. (Véase la **Tabla 1 del Estudio de caso 2** que aparece a continuación). Los 44 indicadores aparecieron 216 veces. A pesar de que el número de veces que

los indicadores son codificados no constituye un indicador de calidad, este número puede ser tomado como una manera aproximada de describir el alcance de la propuesta de las PAT.

Análisis de amplitud

Si bien este programa incluye un alto porcentaje de indicadores encontrados, muestra notorias diferencias en la distribución de las áreas de desarrollo. La de desarrollo físico-motor recibe un énfasis de apenas el 4% mientras que la de desarrollo socio-emocional da cuenta de cerca del 40%. Parte de esta disparidad puede atribuirse a la diferencia en el número de indicadores localizados en cada área. La de desarrollo socio-emocional contiene casi cuatro veces más indicadores que la de desarrollo

Análisis de profundidad

En el área de desarrollo físico-motor se encontraron 50% de las PAT (2 de 4). No figura “nutrición” ni “aptitud física” en los indicadores de desarrollo infantil. La ausencia de estos dos indicadores puede deberse a la existencia de otros lineamientos que cobijan el área de salud y nutrición. En cambio, el programa enfatiza “desempeño funcional” (25%) y “habilidades motoras” (50%). Es posible que la fuerte presencia de “habilidades motoras” incida sobre el poco énfasis puesto en “aptitud física” y que los autores de la PAT hayan asumido que el segundo estaba contenido en el primero. Sin embargo, como se puede observar en las definiciones del marco de análisis, estos dos indicadores

Estudio de caso 2 - Tabla 1. Análisis de profundidad – EE-República Dominicana

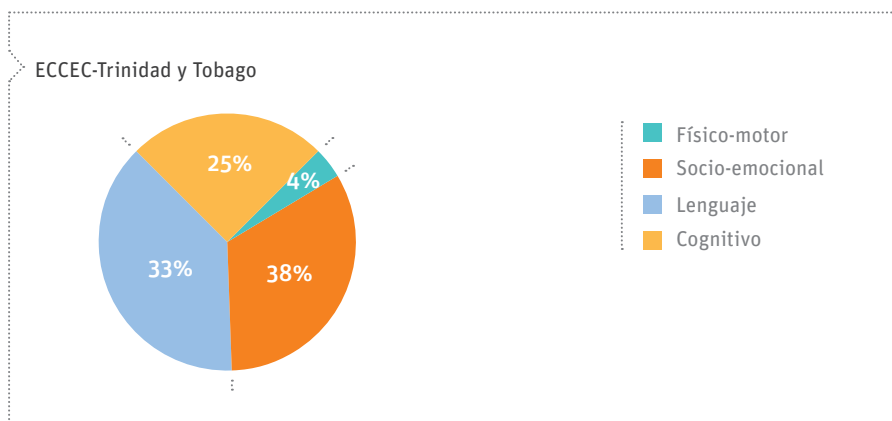
	FÍSICO-MOTOR (4)		SOCIO-EMOCIONAL (15)		LENGUAJE (19)		COGNITIVO (6)		NÚMERO TOTAL DE INDICADORES (44)
Indicadores	2	50%	14	93,33%	13	68,42%	6	100%	36 81,82%
Total de indicadores codificados	8		83		72		53		216

Fuente: Autoras

físico-motor. No obstante, incluso teniendo en cuenta esta diferencia numérica, es significativa la disparidad del énfasis entre las dos áreas. El área de desarrollo cognitivo y el área de desarrollo del lenguaje muestran un énfasis del 25% y del 33%, respectivamente. El 25% de énfasis en los conjuntos de habilidades cognitivas es un porcentaje fuerte si se lo compara con otras PAT. (Véase la **Figura 1** del **Estudio de caso 2** que aparece a continuación). Los 6 indicadores de esta área aparecen más de 50 veces.

son muy diferentes y representan aspectos distintos del desarrollo infantil temprano. “Habilidades motoras” en este marco se define como “habilidades finas, motoras, orales y sensoriales” en contraste con “aptitud física” que implica “el desarrollo de la condición física (resistencia y fuerza) y de comportamientos (interés y participación) que contribuyen al buen estado físico”. Valdría la pena que quienes definen e implementan esta PAT garanticen que en los centros de desarrollo infantil se estén generando las condiciones necesarias para garantizar que los niños cuenten con un desarrollo saludable.

Estudio de caso 2 – Figura 1. Análisis de amplitud - ECCEC-Trinidad y Tobago



Fuente: Autoras

En el área socio-emocional solo faltó uno de los 15 indicadores –“invención y creatividad”– lo que implica que los indicadores del marco de análisis aparecieron en un 93%. El mayor énfasis está puesto en “concepto de sí mismo” (23%), que incorpora roles sociales y el modo en que los niños se ven a sí mismos. Como se mencionó previamente, los autores de este documento han incluido conceptos como: paz, justicia y respeto por la vida humana y por el otro, valores que se muestran claramente en indicadores como “interculturalidad”, que es nuevo en el marco utilizado y que aparece con un 15%. “Empatía” lo hace con un 7% y “relaciones con sus compañeros” recibe un 6%. “Aprendizaje cooperativo” también muestra un énfasis considerable de 6%. Este indicador se alinea con los valores del programa previamente señalados.

El área del lenguaje contiene un total de 19 indicadores. 12 indicadores de desarrollo infantil temprano que componen el marco, o 63%, fueron identificados. Siete están ausentes de la PAT de *ECCEC-Trinidad y Tobago*: “conciencia alfabética”, “comprensión”, “comunicación en una segunda lengua”, “formulación de preguntas”, “habla”, “secuencia narrativa” y “proceso de escritura”. Vale la pena preguntarse

acerca de la razón que justifica esta ausencia y las estrategias que los agentes educativos utilizan en los encuentros pedagógicos con los niños para potenciar estos aspectos del desarrollo infantil temprano. Contrariamente, “expresión creativa (no lingüística)” y “música” juntas representan más del 50% del área, lo que evidencia un fuerte énfasis en artes y expresión musical. En la PAT, “tecnología” aparece categorizada bajo “interés y exploración”. Sin embargo, en este marco de análisis ese indicador está considerado de forma independiente dado el fuerte énfasis con que aparece. En la PAT de *ECCEC-Trinidad y Tobago*, “tecnología” muestra un énfasis de aproximadamente 12%. Las autoras invitan a los interesados y a los autores de las PAT que proponen “tecnología” como un área legítima para la exploración y aprendizaje durante la primera infancia (*ECCEC-Trinidad y Tobago*, *SDIS-Bogotá*, *EDI-Río de Janeiro*, *PAIPN-Nicaragua* y *JUNJI-Chile*), a crear grupos de estudio que analicen el tema en la región. Aún son pocos los documentos públicos que discuten la relación entre primera infancia y tecnología.

Por su parte “uso de imágenes”, “conciencia fonológica”, “vocabulario y significado de los conceptos” y “usos de

la literatura” aparecen con 6%, 6%, 4% y 3% respectivamente. Una presencia equilibrada de los indicadores de una misma área de desarrollo, tiene el potencial de generar prácticas pedagógicas que abarquen de una manera más completa la complejidad del desarrollo del niño.

Los seis indicadores del área de desarrollo cognitivo están presentes en las PAT de **ECCEC-Trinidad y Tobago**. “Conocimiento social” y “convenciones sociales” reciben un igual porcentaje de 26%. “Seguridad” aparece con un significativo 23% pese a ser un indicador nuevo. (Véase la **Tabla 2 del Estudio de caso 2**, que aparece a continuación). Llama la atención la brecha entre el porcentaje de estos tres indicadores con el 3,77% de “reflexión e interpretación” y el 1,89% de “pensamiento representacional”.

Hallazgos

A pesar de que el programa incluye más del 80% de los indicadores, 36 de los 44 que componen el marco de análisis, esta PAT también presenta una gran variabilidad en la distribución de indicadores por área y en los porcentaje que reciben los indicadores al interior de cada una de ellas. En el área de desarrollo físico-motor se encontraron 50% (2 de 4), en la del lenguaje se identificaron 63% (12 de 19), en la socio-emocional 93% (15 de 16) y en el área de desarrollo cognitivo 100% (6 de 6). Es posible que al priorizar las necesidades socio-emocionales y cognitivas de los niños, al detallar el valor de la vida humana, la importancia de convivir armoniosamente, la necesidad de entender conceptos matemáticos y científicos, se hayan dejado de lado los aspectos físicos del desarrollo infantil. El fuerte énfasis puesto en preparar a los niños social y emocionalmente como futuros ciudadanos a partir de las habilidades socio-emocionales y cognitivas puede haber incidido en la menor presencia

de indicadores alusivos a la salud y el lenguaje.

Respecto de las disparidades al interior de las áreas de desarrollo, bien vale mencionar el área del lenguaje, donde solo se encontró el 63% de los indicadores. Cabría preguntarse si un 50% de énfasis en “música” y “expresión creativa (no lingüística)” y un 12% en “tecnología” es intencional dada la ausencia de énfasis en “conciencia alfabética”, “secuencia narrativa” y “proceso de escritura” o si se asume que estos tres indicadores están incluidos en los que están presentes. Otras tensiones se identifican en el énfasis de 15% en “interculturalidad” y la ausencia de “comunicación en una segunda lengua”; un 50% en “habilidades motoras”, y un 0% en “aptitud física”. Como ya se mencionó anteriormente en el cuerpo de esta investigación, las autoras recomiendan llevar a cabo un estudio que permita contrastar las prácticas que ocurren en los espacios educativos con la propuesta pedagógica de la PAT para poder comprender las conceptualizaciones y aplicaciones que los agentes educativos están haciendo del contenido de las pautas.

Recomendaciones

La PAT de *ECCEC-Trinidad y Tobago* aparece como una de las más claras y concisas de la muestra. Las discusiones teóricas que contiene se hacen explícitas en los indicadores de desarrollo infantil temprano. Pese a la presencia de indicadores como “seguridad” e “interculturalidad”, ausentes en muchas de las otras PAT de la muestra, es necesario analizar si las tensiones entre la presencia y ausencia de algunos indicadores similares, pero no necesariamente exactos, están limitando las oportunidades de aprendizaje que los niños atendidos por el programa reciben actualmente.

Estudio de caso 2 - Tabla 2. Análisis de profundidad – ECCEC - Trinidad y Tobago

FÍSICO-MOTOR (4)	PROF.(%)	SOCIO-EMOCIONAL (15)	PROF.(%)	LENGUAJE (19)	PROF.(%)	COGNITIVO (6)	PROF.(%)
Nutrición	0,00%	Inventión e imaginación	0,00%	Conciencia alfabética	0,00%	Pensamiento representacional	1,89%
Aptitud física	0,00%	Participación	1,20%	Comprensión	0,00%	Reflexión e interpretación	3,77%
Desempeño funcional	25,00%	Juego	1,20%	Comunicación en una segunda lengua	0,00%	Pensamiento lógico	18,87%
Habilidades motoras	50,00%	Autoeficacia	2,41%	Habla	0,00%	Seguridad	22,64%
		Relaciones con los adultos	3,61%	Secuencia narrativa	0,00%	Convenciones sociales	26,42%
		Resolución de conflictos	4,82%	Proceso de escritura	0,00%	Conocimiento social	26,42%
		Regulación emocional	4,82%	Iniciación en el uso de los libros	1,39%		
		Iniciativa, persistencia y atención	4,82%	Usos creativos del lenguaje	1,39%		
		Aprendizaje cooperativo	6,02%	Escucha	1,39%		
		Relaciones con sus compañeros	6,02%	Comunicación no verbal	1,39%		
		Empatía	7,23%	Formulación de preguntas	1,39%		
		Conciencia ambiental	7,23%	Usos de la literatura	2,78%		
		Exploración y experimentación	13,25%	Vocabulario y significado de los conceptos	4,17%		
		Interculturalidad	14,46%	Conciencia fonológica	5,56%		
		Concepto de sí mismo	22,89%	Uso de imágenes	6,94%		
				Uso social del lenguaje	9,72%		
				Tecnología	12,50%		
				Música	25,00%		
				Expresión creativa (no lingüística)	26,39%		

Fuente: Autoras





Apéndices

Apéndice A. Nombres de los programas e información de los documentos

No.	NOMBRE DEL PROGRAMA	ABREVIATURA DEL PROGRAMA	COBERTURA DEL PROGRAMA	AÑO DE PUBLICACIÓN	TÍTULO DEL DOCUMENTO	NIVEL DEL "INDICADOR" CONTENIDO CODIFICADO	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	SECTOR DE ORIGEN	MODALIDAD
1	Centros de Protección Infantil, Jardines de Infantes de la Ciudad de Buenos Aires, Jardines de Infantes de Entre Ríos	JICBA- Buenos Aires	Regional	2000	Diseño Curricular para la Educación Inicial	Evaluación de los niños	Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación	Educación	Centro de desarrollo infantil
2	Atención en Educación Infantil	AEI- Fortaleza	Regional	2009	Proposta Pedagógica de Educação Infantil	Capacidades	Prefeitura de Fortaleza	Educación	Centro de desarrollo infantil
3	Espacio de Desarrollo Infantil	EDI- Río de Janeiro	Regional	2010	Orientações Curriculares ara a Educação Infantil	Habilidades	Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação	Educación	Centro de desarrollo infantil
4	Jardines Infantiles de la JUNJI	JUNJI- Chile	Nacional	2005	Bases Curriculares de la Educación Parvularia	Aprendizaje esperado	Ministerio de Educación	Educación	Centro de desarrollo infantil

5	Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente de la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá	SDIS- Bogotá	Regional	2010	Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito	Desarrollo para el fortalecimiento	Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Educación del Distrito	Educación	Centro de desarrollo infantil
6	Programa de Atención Integral a la Primera Infancia	PAIP –República Dominicana	Nacional	2011	Propuesta Curricular del Programa de Atención Integral para la Primera Infancia	Desarrollo	Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia Departamento de Educación	Educación	Centro de desarrollo infantil
7	Centros Infantiles del Buen Vivir	CIBV- Ecuador	Nacional	2011	Guía Operativa para Promotoras y Coordinadores de los Centros Infantiles del Buen Vivir	Características del desarrollo	Centros Infantiles de Buen Vivir, Instituto de los Niños y la Familia	Social	Centro comunitario
8	Creciendo con Nuestros Hijos	CNH- Ecuador	Nacional	2010	Guía Operativa para Promotoras de Creciendo con Nuestros Hijos	Características del desarrollo	Ministerio de Inclusión Económica y Social, Instituto de los Niños y la Familia	Económico	Programas parentales

9	Proyecto de Atención Integral a la Niñez	PAI-Guatemala	Nacional	2008	Currículo Nacional Base Nivel Inicial	Contenidos	Ministerio de Educación	Educación	Centro comunitario
10	Roving Caregivers	RC- Jamaica	Regional	2009	The Roving Caregivers Early Childhood Home Visiting Programme - Guide for Training Rovers	Resultados del aprendizaje temprano	Rural Family Support Organization, The Caribbean Centre for Development Administration	Intersectorial	Programas parentales
11	Early Childhood Commission	ECC- Jamaica	Nacional	2007	The Jamaica Early Childhood Curriculum Guide	Objetivos del desarrollo	Ministry of Education Early Childhood Commission	Educación	Centro de desarrollo infantil
12	Programa de Educación Inicial	CONAFE-México	Nacional	2008	Antología de Apoyo	Habilidades	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Educación	Programas parentales
13	Programa de Estancias Infantiles	PEI- México	Nacional	2011	Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles	Indicadores	Secretaría de Desarrollo Social, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia	Educación	Centro de desarrollo infantil

14	Programa de Atención Integral a la Niñez	PAIPN-Nicaragua	Regional	--	Programa Curricular	Evidencia del aprendizaje	Ministerio de la Familia	Educación	Centro comunitario
15	Programa Nacional Wawa Wasi	Wawa Wasi-Perú	Nacional	2009	Lineamientos Técnicos para la Promoción del Aprendizaje Infantil Temprano en el Programa Nacional Wawa Wasi	Indicadores	Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social Programa Nacional Wawa Wasi	Intersectorial	Centro comunitario
16	Plan Centros de Atención Integral Familiar	CAIF-Uruguay	Nacional	2006	Diseño Básico Curricular	Perfil	Ministerio de Educación y Cultura	Educación	Centro de desarrollo infantil
17	Programa Nuestros Niños	Nuestros Niños-Uruguay	Regional	1997	Modelo de Intervención Socio Educativa en el Marco de una Política de Descentralización y Participación Ciudadana	Desarrollo	Intendencia Municipal de Montevideo United Nations Children's Fund	Intersectorial	Centro de desarrollo infantil

Estudio de caso 1	Espacios de Esperanza	EE-República Dominicana	Nacional	1999	Plan Decenal de Educación en Acción	Procesos	Secretaría de Estado de Educación, Despacho de la primera Dama	Educación	Centro de desarrollo infantil
Estudio de caso 2	Early Childhood Care and Education Centers	ECCEC-Trinidad y Tobago	Nacional	2006	Early Childhood Care and Education Curriculum Guide	Resultados del aprendizaje	Ministry of Education	Educación	Centro de desarrollo infantil

Apéndice B. Plantilla de las portadas

(PORTADA DE LOS CURRÍCULOS)

País	
Autores	
Título	
Año de publicación	
Periodo de edad que cubre	
Formato / Diagramación / Diseño	
Regional o Nacional	
Audiencia	
Objetivo general del documento	
Uso del lenguaje	
educación o cuidado	
niño o estudiante	
desarrollo infantil	
educador, profesor o cuidador	
currículos	
áreas e indicadores	
Documentos faltantes	
Preguntas	
Otros	

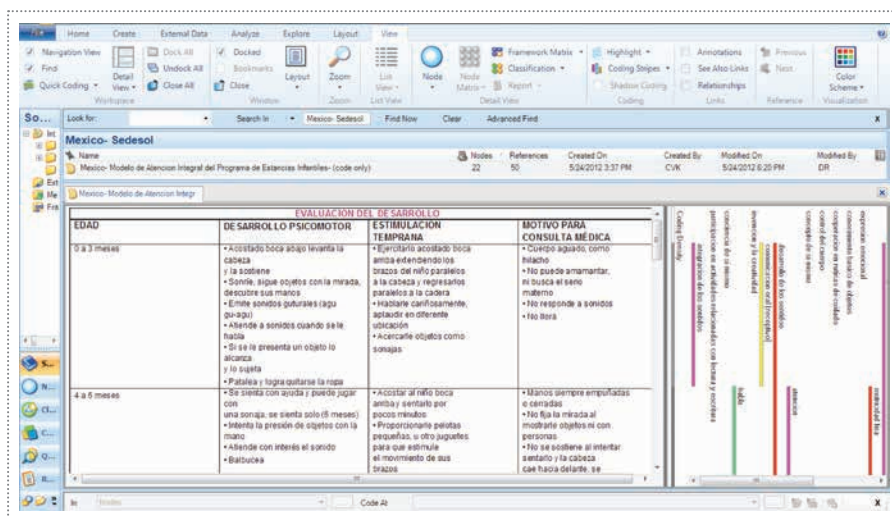
Apéndice C. Contenidos excluidos de la codificación

CONTENIDOS

Calendarios académicos o plazos de inscripción
Definiciones de las áreas de desarrollo
Descripción de la historia del programa
Descripciones del rol de los padres y los cuidadores
Discusiones sobre la importancia de la educación inicial
Discusiones teóricas sobre desarrollo infantil temprano
Ejemplos de planeación de los encuentros educativos
Formularios de registro, planeación o evaluación
Imágenes
Introducción
Lineamientos para niños con discapacidades
Notas al pie
Pautas para áreas de lactancia
Pautas para entrevistas entre agentes educativos y padres o cuidadores
Pautas para la adaptación de los niños a los programas
Pautas para los agentes educativos
Pautas técnicas para infraestructura o compra de materiales
Perfiles de los agentes educativos
Perfiles de los egresados
Principios de la educación temprana
Principios orientadores
Propósitos u objetivos del programa (generales y específicos)
Proyectos pedagógicos
Recuadros
Secciones tituladas “Etapas del desarrollo infantil” (excepto en CNH-Ecuador y CIVB-Ecuador pues están relacionadas a las actividades del programa)
Sugerencias de materiales
Temas recomendados

Fuente: Autoras

Apéndice D. Pantalla de NVIVO - Modelo de Atención Integral de Estancias Infantiles (2011), PEI-México.



Apéndice E. Pantalla de Excel - CAIF-Uruguay

The screenshot shows an Excel spreadsheet with columns for various developmental areas and rows for different age groups. The columns are: salud, nutrición, aptitud física, desarrollo de los sentidos, atención, integración de los sentidos, conciencia espacial, control del cuerpo, motricidad gruesa, motricidad fina, cooperación en rutinas de higiene, reflejos, expresión emocional, regulación emocional, and autismo. The rows are: 0-12 meses, 13-24 meses, 25-36 meses, and D-Uruguay.

	salud	nutrición	aptitud física	desarrollo de los sentidos	atención	integración de los sentidos	conciencia espacial	control del cuerpo	motricidad gruesa	motricidad fina	cooperación en rutinas de higiene	reflejos	expresión emocional	regulación emocional	autismo
0-12 meses	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13-24 meses	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25-36 meses	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
D-Uruguay	0	3	0	5	3	5	7	2	7	10	6	0	6	0	0

Apéndice F. Áreas de desarrollo e indicadores de desarrollo infantil para niños entre 0 y 36 meses.

Área de desarrollo físico-motor

La PAT promueve en el niño:	
1. Atención	El interés progresivo en un estímulo proveniente del mundo exterior percibido a través de los sentidos.
2. Aptitud física	El desarrollo de la condición física (resistencia, fuerza etc.) y de comportamientos (interés y participación) que contribuyen al buen estado físico.
3. Conciencia espacial	La habilidad para comprender las relaciones espaciales consigo mismo y con el mundo que lo rodea.
4. Control del cuerpo	El reconocimiento y regulación de los ciclos de sueño, alimentación y eliminación.
5. Cooperación en rutinas de cuidado	La habilidad para participar en actividades de autocuidado.
6. Desarrollo de los sentidos	La habilidad para recibir información del mundo exterior a través de los sentidos del tacto, el olor, el gusto, la visión y/o la audición. Incluye la experimentación con diversos materiales, sabores y sonidos.
7. Integración de los sentidos	La habilidad para percibir información proveniente del mundo exterior a través de los sentidos, integrarla entre sí y con conocimientos y/o experiencias previas.
8. Motricidad fina	El desarrollo de movimientos precisos con las manos. Incluye el alcance, agarre, manipulación y transferencia de objetos de una mano a la otra.
9. Motricidad gruesa	Acciones físicas que implican el control, coordinación y equilibrio del cuerpo y/o de las extremidades. Incluye el sostenimiento de la cabeza y del tronco, darse la vuelta con el cuerpo entero, descansar sobre el estómago, sentarse, pararse y saltar, entre otros.
10. Nutrición	Hábitos saludables de nutrición a través de la identificación, disfrute y consumo de alimentos nutritivos. Además, genera condiciones para que los niños y niñas comprendan la importancia de ingerir alimentos nutritivos.
11. Reflejos	El desarrollo de respuestas involuntarias a estímulos externos. Incluye la succión y el agarre de objetos con la palma de la mano, entre otros.
12. Rutinas de cuidado personal	Hábitos de cuidado e higiene personal, tales como el lavado de manos y el cepillado de dientes.

Área de desarrollo socio-emocional

La PAT promueve en el niño:

13. Aprendizaje cooperativo	Disposición para iniciar y mantener actividades de aprendizaje con pares y adultos. Incluye solicitar ayuda a cuidadores cuando lo considera necesario.
14. Autocontrol	La habilidad para aceptar el cambio, controlar su comportamiento y actuar de manera adecuada cuando se encuentra insatisfecho. Incluye la capacidad para controlar impulsos y adaptar sus comportamientos a nuevas rutinas cotidianas, espacios y circunstancias.
15. Concepto de sí mismo	Comprender características de sí mismo, tales como el nombre, la edad, el sexo, la preferencia por objetos y/o actividades. Incluye el concepto de sí mismo como miembro de una familia, de una comunidad y de un grupo cultural particular.
16. Conciencia ambiental	La capacidad para emprender acciones que contribuyan al cuidado del medio ambiente y la preservación de los recursos naturales.
17. Conciencia de sí mismo	Reconocerse progresivamente como sujeto único. Incluye reconocer la imagen propia en el espejo, hacer uso de las palabras “yo” y “mío” y reconocer las posibilidades y características de su cuerpo.
18. Confianza en sí mismo	La habilidad y el deseo para iniciar, desarrollar y finalizar actividades individuales y grupales de manera exitosa y satisfactoria. Incluye el reconocimiento y fortalecimiento de su autonomía.
19. Empatía	La capacidad para reconocer, mostrar interés y comprender los sentimientos y necesidades de pares y adultos. Expresa afecto y preocupación por los otros, al tiempo que busca reconfortarlos.
20. Expresión emocional	La habilidad para identificar, nombrar y/o expresar sentimientos y emociones.
21. Iniciativa	El deseo y la capacidad para iniciar una rutina o una actividad de aprendizaje.
22. Interculturalidad	La capacidad para relacionarse con expresiones culturales propias y establecer relaciones equitativas con miembros de otras comunidades.
23. Interés y exploración	Una actitud de búsqueda, interés y curiosidad por situaciones y materiales de su entorno.
24. Invención y creatividad	La habilidad para generar ideas y acercarse a actividades ya conocidas de manera innovadora.
25. Juego	La capacidad para disfrutar y participar en actividades lúdicas de carácter individual o colectivo.
26. Juego social	Las habilidades sociales para disfrutar y participar exitosamente en actividades lúdicas con sus pares.
27. Participación	Las habilidades y el interés por ser incluido y tomar parte en actividades que promueven su pertenencia a un grupo particular.
28. Persistencia	El interés continuo en una actividad a pesar de las dificultades que esta represente. Implica el deseo y la capacidad para finalizar una actividad junto con la habilidad para superar sentimientos iniciales de frustración.

29. Regulación emocional	La habilidad para regular sentimientos y emociones producidas ya sea por motivaciones personales o motivaciones provenientes del mundo exterior.
30. Relaciones con los adultos	El desarrollo de comportamientos y actitudes que facilitan iniciar y sostener una relación afectiva con adultos.
31. Relaciones con sus compañeros	El desarrollo de comportamientos que facilitan iniciar y mantener una relación afectiva y de amistad con sus pares. Incluye compartir, colaborar, iniciar interacciones, entre otros.
32. Resolución de conflictos	La habilidad para llegar a acuerdos con sus pares a través del diálogo.
33. Vínculo emocional	Las habilidades asociadas al apego hacia sus cuidadores. Incluye la capacidad para diferenciar entre cuidadores primarios y secundarios, la búsqueda de cercanía con sus cuidadores y la experimentación de placer al entrar en contacto con ellos. También implica la capacidad para separarse de sus cuidadores con facilidad y hacer uso de una figura de apego para responder ante una situación desconocida.
34. Voluntad de probar	La capacidad para aceptar desafíos. Incluye la voluntad de poner en práctica ideas o comportamientos en situaciones nuevas o cuando la respuesta o solución no es clara.

Área de desarrollo del lenguaje

La PAT promueve en el niño:

35. Artes	La exploración y uso variado de materiales y técnicas para la producción de representaciones visuales y/u objetos que permitan la expresión de ideas y sentimientos. Incluye el disfrute de producciones artísticas propias y de otros.
36. Comprensión	La habilidad para entender, comunicar ideas y responder a preguntas relacionadas con el contenido de relatos que ha escuchado o leído.
37. Comunicación en una segunda lengua	La habilidad para comunicar pensamientos, sentimientos y/o necesidades en una lengua diferente a la lengua materna.
38. Comunicación no verbal	La habilidad para comunicar pensamientos, sentimientos y/o necesidades a través del lenguaje gestual y corporal.
39. Comunicación verbal (expresiva)	La habilidad para comunicar pensamientos, ideas y/o necesidades a través del lenguaje hablado. Incluye el uso de balbuceos y palabras para transmitir mensajes a familiares y cuidadores.
40. Comunicación verbal (receptiva)	La habilidad para identificar y comprender progresivamente expresiones verbales y sus sonidos. Incluye comprender la intención comunicativa de otros, la habilidad para escuchar a los demás y seguir instrucciones.
41. Conciencia alfabética	La habilidad para identificar las letras del alfabeto.
42. Conciencia fonológica	La habilidad para manipular sonidos, comprender que las palabras están hechas de sonidos y asociar palabras con sonidos. Incluye la reproducción de sonidos hechos por animales y juegos vocálicos.
43. Habla	La habilidad para hacer uso del lenguaje oral de acuerdo con patrones generalmente aceptados. Incluye uso apropiado de la sintaxis, la progresión del balbuceo al uso de palabras y de frases cortas a frases más complejas.
44. Música	Exploración y expresión de ideas y sentimientos a través de la voz, movimientos corporales (sentido rítmico) y el uso de instrumentos.
45. Motivación para leer y escribir	Disfrutar y explorar diversas formas de lenguaje oral y escrito. Incluye escuchar y crear narraciones, jugar con palabras, solicitar a un adulto la lectura de una historia específica y/o manipular diversos tipos de material impreso.
46. Proceso de escritura	La habilidad para expresarse progresivamente a través del lenguaje escrito. Incluye la progresión del garabateo a la construcción de letras y palabras escritas.
47. Secuencia narrativa	La habilidad para comprender la secuencia (inicio, medio y final) de una historia y para volver a contarla teniendo en cuenta que los eventos narrados son consecuencia de otras acciones. Incluye la habilidad para identificar las características de un cuento.

48. Uso de imágenes	La habilidad para identificar de manera progresiva imágenes y símbolos. Incluye la habilidad para comprender que estos pueden ser utilizados para comunicar pensamientos, sentimientos y/o necesidades.
49. Uso de libros	La habilidad para hacer uso de los libros siguiendo formas convencionales de lectura. Incluye sostener el libro en las manos y pasar las páginas.
50. Uso social del lenguaje	La habilidad para hacer uso del lenguaje como una herramienta efectiva de comunicación. Implica utilizar el lenguaje con un propósito, iniciar conversaciones con pares y adultos reconociendo las diferencias que existen entre ambientes formales y no formales de comunicación, respetar la toma y cesión de turnos y utilizar diversas estrategias comunicativas cuando la comunicación no resulta efectiva.
51. Vocabulario y significado de los conceptos	La habilidad para comprender el significado de las palabras e identificar objetos a través de lenguaje verbal y no verbal. Incluye el uso de conceptos como alto-bajo, grande-pequeño.

Área de desarrollo cognitivo

La PAT promueve en el niño:

52. Causa y efecto	La habilidad para establecer relaciones de causa y efecto. Incluye la habilidad para describir transformaciones que ocurren en su entorno y reconocer las consecuencias de sus actos en las personas y objetos que lo rodean.
53. Ciencias naturales	La comprensión de conceptos y procesos relativos al medio ambiente. Incluye el desarrollo de interés por temas relacionados con las características de los seres vivos y no vivos, de los diferentes paisajes, del universo, entre otros.
54. Ciencias sociales	La comprensión del rol que desempeñan los diferentes miembros de la familia y otros grupos de la comunidad en su entorno. Incluye el desarrollo de conocimiento sobre el pasado y presente de su comunidad y de su país.
55. Comparación	La habilidad para contrastar características de personas, objetos y acontecimientos. Incluye la capacidad para establecer relaciones de diferencia y semejanza.
56. Conocimiento de objetos	La comprensión de las propiedades (peso, forma, color, tamaño) y funciones de los objetos que encuentra en su entorno. Incluye nombrar la utilidad y función de algunas herramientas y establecer relaciones entre imágenes y objetos.
57. Conocimiento de espacios	La identificación y ubicación de espacios importantes para sí mismo y su comunidad.
58. Convenciones sociales	La capacidad para seguir las normas de comportamiento social respetadas y compartidas en su comunidad. Incluye comprender y aceptar límites, seguir procedimientos y hacer uso adecuado de espacios compartidos.
59. Flexibilidad	La habilidad para adaptar procesos de pensamiento, destrezas y conocimientos a nuevas experiencias.
60. Formulación de hipótesis	La habilidad para procesar información, formular preguntas y anticipar los efectos de una acción determinada. Incluye la habilidad para hacer una conjetura acerca de algo que difiere de un patrón.
61. Imitación	La habilidad para reproducir sonidos, movimientos, gestos y comportamientos que ya han sido observados con anterioridad.
62. Información personal	La habilidad para transmitir información relacionada con su historia personal. Incluye información alusiva al tamaño de su familia, los nombres de los miembros de su familia y cuidadores cercanos, su dirección, entre otros.
63. Juego exploratorio	La habilidad para interactuar de manera lúdica con objetos y materiales novedosos que le permiten explorar una situación particular.
64. Juego simbólico	La habilidad para recrear de manera lúdica una situación particular a través de la adopción de roles y el uso imaginativo de los objetos.

65. Memoria	La habilidad para reconocer o recordar voces, personas, eventos o información. Incluye anticiparse a rutinas o actividades que han sido llevadas a cabo previamente y contar historias que ya ha escuchado.
66. Meta cognición	La habilidad para reflexionar sobre su proceso de pensamiento.
67. Pensamiento lógico	La experimentación con conceptos matemáticos tales como: números, formas geométricas, patrones, proporciones, conjuntos, tiempo, cantidades y medidas.
68. Permanencia de objetos	La habilidad para comprender que un objeto o persona existe a pesar de no ser visible o no estar presente.
69. Planificación e intencionalidad	La habilidad para llevar a cabo planes a fin de alcanzar una meta determinada. Incluye la capacidad para anticipar acciones.
70. Resolución de problemas	La habilidad para identificar un problema y proponer diversas estrategias a fin de solucionarlo. Incluye ensayos de prueba y error.
71. Seguridad	La capacidad para desarrollar hábitos que le permiten cuidar de su salud y seguridad personal.

Apéndice G. Áreas de desarrollo e indicadores de desarrollo infantil para niños de entre 36 y 60 meses.

Área de desarrollo físico-motor

La PAT promueve en el niño:	
1. Aptitud física	El desarrollo de la condición física (resistencia y fuerza) y de comportamientos (interés y participación) que contribuyen al buen estado físico.
2. Desempeño funcional	Las competencias físicas y las habilidades para ayudarse a sí mismo y llevar a cabo rutinas y actividades individuales y colectivas. Incluye: los hábitos de cuidado personal e higiene, como lavarse las manos y cepillarse los dientes.
3. Habilidades motoras	Habilidades finas, motoras, orales y sensoriales.
4. Nutrición	Hábitos saludables de nutrición a través de la identificación, disfrute y consumo de alimentos nutritivos. Además, genera condiciones para que los niños y niñas comprendan la importancia de ingerir alimentos nutritivos.

Área de desarrollo socio-emocional

La PAT promueve en el niño:

5. Aprendizaje cooperativo	La disposición para iniciar y mantener actividades de aprendizaje con pares y adultos. Incluye solicitar ayuda a cuidadores cuando lo considera necesario.
6. Autoeficacia	La creencia de que puede lograr lo que se propone hacer.
7. Concepto de sí mismo	La comprensión de características de sí mismo, tales como el nombre, la edad, el sexo, la preferencia por objetos y/o actividades. Incluye el concepto de sí mismo como miembro de una familia, de una comunidad y de un grupo cultural particular.
8. Conciencia ambiental	La capacidad para emprender acciones que contribuyan al cuidado del medio ambiente y la preservación de los recursos naturales.
9. Empatía	La capacidad para reconocer, mostrar interés y comprender los sentimientos y necesidades de pares y adultos. Expresa afecto y preocupación por los otros, al tiempo que busca reconfortarlos.
10. Exploración y experimentación	Apertura y curiosidad por las nuevas tareas y desafíos.
11. Iniciativa, persistencia y atención	Continuo interés en una actividad a pesar de las dificultades. Implica el deseo y la capacidad de completar la actividad o tarea de aprendizaje, así como superar los sentimientos de frustración.
12. Interculturalidad	La capacidad para relacionarse con expresiones culturales propias y establecer relaciones equitativas con miembros de otras comunidades.
13. Invención e imaginación	La capacidad de usar la innovación y la imaginación como un enfoque hacia el aprendizaje.
14. Juego	La capacidad para disfrutar y participar en actividades lúdicas de carácter individual o colectivo.
15. Participación	Las habilidades y el interés por ser incluido y tomar parte en actividades que promueven su pertenencia a un grupo particular.
16. Regulación emocional	La capacidad para regular y expresar sus emociones apropiadamente (comunicar sus actitudes y sentimientos de manera verbal y no verbal).
17. Relaciones con los adultos	El desarrollo de comportamientos y actitudes que indican la conexión / relación con los adultos.
18. Relaciones con sus compañeros	Las habilidades sociales necesarias para cooperar con sus compañeros junto con la capacidad de formar y mantener amistades recíprocas.
19. Resolución de conflictos	La habilidad para llegar a acuerdos con sus pares a través del diálogo.

Área de desarrollo del lenguaje

La PAT promueve en el niño:

20. Comunicación en una segunda lengua	La habilidad para comunicar pensamientos, sentimientos y/o necesidades en una lengua diferente a la lengua materna.
21. Comprensión	El entendimiento de los contenidos básicos relacionados con la alfabetización.
22. Comunicación no verbal	La habilidad para comunicar pensamientos, sentimientos y/o necesidades a través de lenguaje gestual y corporal.
23. Escucha	La capacidad para seguir instrucciones orales.
24. Conciencia alfabética	La habilidad para reconocer las letras del alfabeto.
25. Uso de libros	La habilidad para leer de izquierda a derecha, sostener el libro y pasar las páginas correctamente.
26. Uso de imágenes	Reconocer su nombre en la escritura, al tiempo que es consciente de la conexión entre el texto y la narración oral y los símbolos del texto.
27. Uso de literatura	El interés en la literatura; también incluye el recordar y narrar historias familiares.
28. Usos creativos del lenguaje no lingüística	Escuchar atentamente historias, canciones, palabras que riman y cuentos.
29. Expresión creativa (no lingüística)	La exploración y uso variado de materiales y técnicas para la producción de representaciones visuales y/u objetos que permitan la expresión de ideas y sentimientos. Incluye el disfrute de producciones artísticas propias y de otros.
30. Conciencia fonológica	La capacidad para discriminar e identificar los sonidos y formular las palabras.
31. Habla	La habilidad para comunicarse verbalmente. Se centra en la mecánica de la lengua y no en lo que se comunica.
32. Música	Exploración y expresión de ideas y sentimientos a través de la voz, movimientos corporales (sentido rítmico) y el uso de instrumentos.
33. Preguntas	La capacidad para hacer preguntas y buscar respuestas mediante la exploración activa.
34. Proceso de escritura	La habilidad para producir garabatos que responden a un orden determinado.
35. Secuencia narrativa	La capacidad para comprender la secuencia de una historia.
36. Uso social del lenguaje	La habilidad para hacer uso del lenguaje como una herramienta efectiva de comunicación. Implica utilizar el lenguaje con un propósito, iniciar conversaciones con pares y adultos reconociendo las diferencias que existen entre ambientes formales y no formales de comunicación, respetar la toma y cesión de turnos y utilizar diversas estrategias comunicativas cuando la comunicación no resulta efectiva.

37. Tecnología	La capacidad para utilizar y/o explorar la tecnología.
38. Vocabulario y significado de los conceptos	La habilidad para comprender el significado de las palabras e identificar objetos a través de lenguaje verbal y no verbal. Incluye el uso de conceptos como alto-bajo, grande-pequeño.

Área de desarrollo cognitivo

La PAT promueve en el niño:

39. Conocimiento social	La capacidad para ser consciente de sí mismo, de su familia y su comunidad; ser consciente del entorno físico y el mundo natural.
40. Convenciones sociales	El conocimiento de las convenciones de la sociedad, además de las convenciones que operan en el espacio de aprendizaje.
41. Pensamiento lógico	El conocimiento construido en la mente del individuo y que le permite establecer semejanzas, diferencias, y asociaciones entre objetos, acontecimientos o personas.
42. Pensamiento representacional	El conocimiento de los objetos de la realidad externa aprendida por observación y la experiencia con el mundo físico que lo rodea. La capacidad de pensar en cosas que no están presentes.
43. Reflexión e interpretación	La capacidad de aprender de las experiencias pasadas y utilizar este conocimiento en situaciones nuevas, generar ideas y/o sugerencia y hacer predicciones.
44. Seguridad	La capacidad para desarrollar hábitos que le permiten cuidar de su salud y seguridad personal.





División de Protección Social y Salud
Banco Interamericano de Desarrollo
1300 New York Avenue N.W.
Washington, D.C. 20577, USA

scl-sph@iadb.org
www.iadb.org/Salud
www.iadb.org/ProteccionSocial
blogs.iadb.org/desarrolloinfantil