



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras | Doctorado en Investigación e Innovación
Educativa

Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo como estrategia para favorecer el desarrollo infantil temprano durante la primera infancia

Tesis para optar por el grado de Doctorado en
Investigación e Innovación Educativa

Presenta

Nayeli Alejandra Betanzos Lara

Directora

Dra. Karla M. Villaseñor Palma

Puebla, Pue. Octubre de 2019

* * *

Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad

Karl Menninger

Página de aprobación

Esta tesis cuenta con la aprobación del jurado ante el cual se hizo la defensa.

Presidente: Dr. Marco Velázquez Albo

Secretario: Dr. Antonio Fernández Crispin

Primer Vocal: Dra. Ivonne Balderas Gutierrez

Segundo Vocal: Dra. Victoria Pérez

Tercer vocal: Dra. Karla Villaseñor Palma

Puebla, Puebla a 4 de noviembre 2019.

Resumen

La primera infancia es la etapa que va de los 0 a los 6 años de edad (OEI; 2009), se trata de un período crítico durante el cual se sientan las bases para el aprendizaje y desarrollo del ser humano. En México, existen 10,526,139 millones de niños entre 0 y 5 años de los cuales el 55.2% se encuentran en situación de vulnerabilidad (CONEVAL, 2015), este factor está asociado al rezago educativo que los acompañará a lo largo de su vida. Dentro de los elementos que caracterizan dicha vulnerabilidad, está la exclusión a los servicios educativos formales, por lo que la educación y atención de estos niños en los primeros años de vida esta concentrada en las acciones de sus padres, madres y cuidadores, postergando el ingreso a la escuela formal a la primaria. Por otro lado, uno de los deberes de la educación inclusiva es asegurar las mejores condiciones de aprendizaje y participación en el momento en el que ingresan a la escuela, disminuyendo el posible rezago ocasionado por dichas circunstancias.

En esta tesis doctoral abordamos el impacto de las *prácticas de crianza con enfoque inclusivo* en el *desarrollo infantil temprano* y el *desempeño en los estándares curriculares* de los niños en primera infancia de la colonia Barranca Honda, ubicada en el cinturón urbano de la ciudad de Puebla, México. Por razones asociadas a su contexto, estos niños se encuentran excluidos del sistema educativo formal (preescolar), una condición que se suma a otros factores de riesgo que en el corto o mediano plazo se convertirán en barreras para ingresar al sistema educativo o bien para mantenerse dentro. Dado que durante la primera infancia los padres tienen un papel fundamental en el desarrollo infantil temprano, y sus prácticas de crianza pueden ser una herramienta para compensar las desigualdades del contexto, diseñamos una estrategia socioeducativa participativa, basada en las necesidades particulares de la población participante, cuyo objetivo fue promover las Prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la escuela comunitaria del Centro Universitario de Participación Social en Barranca Honda.

El paradigma desde el que desarrollamos esta investigación fue la teoría crítica. Específicamente, utilizamos la investigación acción participativa con un diseño cualitativo, apoyado por técnicas e instrumentos cuantitativos como cuestionarios, la Evaluación de desarrollo infantil EDI y la Evaluación del desempeño en estándares curriculares. En cuánto

a los instrumentos cualitativos, a través del diario de campo se detallaron las prácticas de crianza con enfoque inclusivo que llevaban a cabo los padres a lo largo de la intervención. Por otro lado, se aplicaron tres instrumentos al inicio y al final de la intervención: un registro de observación de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, la Evaluación de desarrollo infantil EDI y la Evaluación de desempeño en estándares curriculares. Los dos últimos instrumentos nos permitieron valorar y comparar el desarrollo integral de los niños antes y después de la intervención.

Los resultados de la investigación permitieron comprender cómo los padres y madres que asistieron al programa, incorporaron las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en la atención y educación de sus hijos. La incorporación de dichas prácticas impactó principalmente en las áreas socioemocional y cognitiva del desarrollo infantil temprano, lo que ayudó a que los niños y niñas mostraran mejoras en algunos indicadores del desempeño en estándares curriculares. Concluimos que a través de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, se puede favorecer la inclusión de niños pertenecientes a ciertos entornos vulnerables a la escuela regular, disminuyendo el rezago tanto en su desarrollo, como en el desempeño curricular, lo que impactará en sus posibilidades de aprendizaje y participación a lo largo de la vida.

A Lia por ser mi motor y enseñarme a disfrutar de la vida. Eres mi más grande amor y maestra, sin tus palabras de aliento y confianza sería muy difícil caminar. Gracias a ti soy la persona que soy

A Lucy por ser mi ejemplo para nunca rendirme. Gracias por ayudarme siempre a cumplir mis objetivos profesionales, pero sobre todo, personales

A Edgar por el aliento y apoyo incondicional que solo le das a quien verdaderamente ocupa un lugar en tu corazón. Gracias por tu confianza y amor

A la Dra. Karla porque en mí, como en tantos otros, sembraste la semilla del amor por la investigación. Gracias porque has sido una tutora y amiga incondicional

Agradecimientos

Mis estudios de Doctorado y la tesis que presento no hubieran sido posibles sin el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que, a través de las becas que otorgan para estudios de posgrado, contribuyen al desarrollo científico de nuestro país en beneficio de todos los que aquí habitamos.

Quiero agradecer sinceramente a Mirta Figueroa, directora del CUPS, por ayudarme a hacer el primer acercamiento a la comunidad, por abrirme las puertas de la escuela comunitaria de Barranca Honda y apoyarme para realizar esta aventura desde el primer día hasta el final. Tu compromiso es un ejemplo para mí.

También agradezco a todos mis maestros. Por un lado, a aquellos que con sus enseñanzas y consejos me apoyaron, y en muchas ocasiones resanaron la confianza que comenzaba a quebrantarse; por el otro, a aquellos que me obligaron a enfrentarme a mí misma, porque eso me permitió fortalecer el sentido de este trabajo. Especialmente quiero agradecer al Dr. Marco Velázquez y al Dr. Antonio Fernández que caminaron conmigo durante todo el desarrollo de la tesis. Cada consejo suyo, le dio forma a lo que hoy esta en las manos del lector.

A Vania, Ari, Bere, Lili, Mary y Jeni por ser el mejor *equipazo*. Por acompañarnos, cuidarnos y aprender juntas. Les agradezco cada una de las sesiones que viajaron conmigo a Barranca Honda, cada aportación de su bolsillo, cada idea innovadora, su persistencia, su alegría, compromiso, entusiasmo, el cuidado con las familias y los niños. Quizá no lo sepan, pero fueron un soporte para no rendirme aún cuando las circunstancias eran difíciles. Gracias porque lo que vivimos ese año, hoy es la base de una linda amistad. Sobre todo, gracias por compartir el anhelo de que la educación es la clave para construir un mundo mejor.

De forma especial, quiero agradecer a las familias de Barranca Honda por abrirnos las puertas de su casa, por permitirnos conocerlos y compartir las alegrías e inquietudes a lo largo de la intervención. A los niños por su cariño honesto y a los papás por su confianza. Gracias por no rendirse y por re-conformar la familia *Creciendo con amor*.

Finalmente, agradezco a quienes acompañaron y aguantaron de lejos o de cerca este largo proceso. Gracias porque con cada *¿para cuándo la tesis?*, me impulsaban a no olvidar la meta final, y con cada *ya falta poco*, recibía toda la energía positiva y el aliento que necesitaba para continuar.

Este agradecimiento está cargado de un aprendizaje académico y personal, que ha transformado mi vida.

Índice de contenido

Introducción	1
Capítulo I. Estado del arte: La primera infancia como un argumento central para favorecer el desarrollo con equidad	18
1.1 La primera infancia en el centro de la investigación	18
1.1.1 El Desarrollo infantil temprano: piedra angular para construir el futuro	22
1.1.2 El papel de los padres y cuidadores en los primeros años de los niños	27
1.1.3 Programas de atención y educación de la primera infancia	31
1.2 La relación entre los primeros años y la exclusión	39
1.2.1 La educación como un proceso de inclusión para la primera infancia	43
1.2.2 Las prácticas de crianza con principios de inclusión	46
Capítulo II. Marco contextual: La primera infancia y su entorno	48
2.1 El contexto internacional de la primera infancia y su inclusión	48
2.1.1 El papel de los organismos internacionales para colocar a la primera infancia en la agenda internacional	49
2.1.2 Los acuerdos y acciones a favor de la primera infancia en América Latina	56
2.2 Situación de la primera infancia mexicana y su inclusión	59
2.2.1 Presencia de organismos internacionales en México	60
2.2.2 Acciones federales y estatales	63
2.3 Barranca Honda: un contexto de vulnerabilidad	74
Capítulo III. Marco teórico: La base científica de la investigación	78
3.1 El momento crucial: Primera infancia y Desarrollo infantil temprano	78
3.1.1 Concepto de Desarrollo infantil temprano	79
3.1.2 Hitos del desarrollo del niño de los 3 a los 5 años	88
3.1.3 Estándares curriculares del preescolar	94

3.2 La estrategia: Prácticas de crianza durante la primera infancia	101
3.2.1 Concepto de Prácticas de crianza	101
3.2.2 La importancia del contexto en la conformación de las prácticas de crianza	102
3.2.3 Actividades asociadas a las prácticas de crianza	106
3.2.4 La ciencia y las prácticas de crianza	109
3.3 Educación inclusiva: la batalla contra la exclusión	111
3.3.1 Inclusión social y educación inclusiva	111
3.3.2 Barreras para el aprendizaje y la participación: el papel de la familia	114
3.3.3 Las dimensiones de la educación inclusiva: políticas, cultura y prácticas	118
3.4 Las prácticas de crianza inclusivas como una propuesta de innovación	119
3.4.1 La construcción del concepto <i>Prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i>	119
3.4.1.1 Fomentar el juego en el hogar	123
3.4.1.2 El apoyo al aprendizaje desde casa	125
3.4.1.3 Estimular la participación del niño en la casa y en la comunidad	126
Capítulo IV. Estrategia metodológica: Una propuesta de intervención inclusiva	130
4.1 Diseño de investigación	130
4.1.1 Pregunta de investigación	131
4.1.2 Objetivos de investigación	131
4.1.3 Supuesto y premisa de investigación	132
4.1.4 Población	133
4.1.5 Tipo y alcance de la investigación	135
4.2 Etapa documental	139
4.2.1 Conformación del estado del arte	140
4.2.2 Ubicarse en el tiempo y el espacio: marco contextual	142
4.2.3 La búsqueda de coceptos y principales teorías	144

4.3 Estrategias de recolección de información	147
4.3.1 Técnicas	147
4.3.2 Instrumentos	149
4.4 Estrategias de análisis de información	154
4.4.1 Técnicas	155
4.4.2 Categorías y dimensiones de análisis	157
4.4.2.1 Prácticas de crianza con enfoque inclusivo	161
4.4.2.2 Desarrollo integral: desarrollo infantil temprano y desempeño en estándares curriculares	165
4.5 Desarrollo de la intervención socioeducativa	175
4.5.1 Primera fase: diagnóstico de la comunidad	177
4.5.2 Segunda fase: selección y caracterización del grupo de participantes	185
4.5.3 Tercera fase: evaluación de las necesidades del grupo	199
4.5.4 Cuarta fase: diseño y planificación de la intervención	200
4.5.5 Quinta fase: evaluación inicial	206
4.5.6 Sexta fase: ejecución e implementación	206
4.5.7 Séptima fase: evaluación final	214
4.5.8 Octava fase: diseminación de los resultados	214
4.6 Consideraciones éticas	215
Capítulo V. Análisis de resultados	218
5.1 La evolución de las Prácticas de crianza con enfoque inclusivo	219
5.1.1 Factores que influyen en las Prácticas de crianza con enfoque inclusivo	220
5.1.2 Promoción del juego	237
5.1.3 Apoyo al aprendizaje	244
5.1.4 Estímulo de la participación	250
5.2 Los cambios en el Desarrollo infantil temprano	258
5.2.1 Ángel	259
5.2.2. Toño	263

5.2.3 Gabriela	266
5.2.4 Leonardo	269
5.2.5 José	273
5.2.6 Lola	277
5.3 El efecto en los Estándares curriculares	281
5.3.1 Ángel	281
5.3.2 Toño	284
5.3.3 Gabriela	286
5.3.4 Leonardo	289
5.3.5 José	292
5.3.6 Lola	295
Conclusiones y recomendaciones	300
Referencias	316
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1. Programas educativos de atención a la primera infancia que involucran a las familias en América Latina	35
Tabla 2. Educación y atención en la primera infancia en México (3 a 5 años)	38
Tabla 3. Bases para un desarrollo saludable	69
Tabla 4. Fortalecimiento de capacidades: padres y/o cuidadores y comunidades	70
Tabla 5. Componentes de los estándares curriculares del primer periodo de la Educación básica	98
Tabla 6. Técnicas e instrumentos de recolección de información	153
Tabla 7. Dimensiones y categorías de análisis	160
Tabla 8. Códigos de referencia para el análisis en el programa Atlas.ti	162
Tabla 9. Ejemplo de matriz de resultados de prueba EDI	168
Tabla 10. Ejemplo de matriz de datos sobre riesgo biológico y señales de alarma	170
Tabla 11. Escala de valoración de ítems de desempeño curricular	171
Tabla 12. Rangos del desempeño curricular en cada área	172
Tabla 13. Ejemplo de matriz de análisis de resultados de prueba de desempeño en estándares curriculares	174
Tabla 14. Cuadro de fases de la intervención socioeducativa	176
Tabla 15. Opinión de los educadores sociales sobre la comunidad	184
Tabla 16. Principales características de la Colonia Barranca Honda	185
Tabla 17. Diseño de la intervención: módulos y temáticas	201
Tabla 18. Formato de planeación de las sesiones	204
Tabla 19. Cronograma de la intervención	205
Tabla 20. Frecuencia de prácticas de crianza con enfoque inclusivo durante la intervención	235
Tabla 21. Ángel. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI	260
Tabla 22. Toño. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI	266
Tabla 23. Gabriela. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI	269
Tabla 24. Leonardo. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI	271

Tabla 25. José. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI	275
Tabla 26. Lola. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI	279
Tabla 27. Ángel. Resultados globales de la prueba inicial de desempeño curricular	282
Tabla 28. Toño. Resultados globales de la prueba inicial de desempeño curricular	285
Tabla 29. Gabriela. Comparación de resultados globales de la prueba de desempeño curricular	287
Tabla 30. Leonardo. Comparación de los resultados globales de la prueba de desempeño curricular	290
Tabla 31. José. Comparación de resultados globales de la prueba de desempeño curricular	293
Tabla 32. Lola. Resultados globales de la prueba inicial de desempeño curricular	295

Índice de figuras

Figura 1. Criterios de calificación de la prueba EDI, correspondientes a los grupos 13 y 14	167
Figura 2. Viviendas de Barranca Honda	179
Figura 3. Áreas de esparcimiento en Barranca Honda	182
Figura 4. Familias participantes del proyecto	186
Figura 5. Elementos de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo	220
Figura 6. Factores que influyen en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo	221

Introducción

Antecedentes

Los primeros años de vida, también llamados *primera infancia* (0 a 6 años de edad), se caracterizan por ser un periodo crítico durante el cual se desarrollan habilidades socioemocionales, físicas y cognitivas que sientan las bases para el aprendizaje, la conducta, y el desarrollo en general del individuo a lo largo de su vida. En la última encuesta Intercensal de INEGI (2015), el 8.8% de la población total de mexicanos tiene entre 0 y 4 años de edad, lo que corresponde a 10,526,139 niños y niñas. Concretamente, en Puebla el 9.4% de la población, es decir 579,826 habitantes, son niños en primera infancia (INEGI, 2015).

Se ha demostrado que las condiciones de pobreza y vulnerabilidad impactan en el desarrollo y la calidad de vida presentes y a futuro de los niños (UNICEF, 2014). El hecho de no recibir la debida atención, cuidado y educación durante los primeros años de vida, incide en el Desarrollo infantil temprano (DIT), limitando el progreso de las conexiones neuronales asociadas a habilidades en áreas sociales, físicas y cognitivas, es decir, la falta de recursos en el entorno genera problemas de salud, nutrición, arquitectura cerebral y aprendizaje; asimismo, el estrés provocado por las condiciones de pobreza en los padres, genera estilos de crianza que pueden llegar a ser violentos (BID, 2015; Canetti et al., 2012; CONEVAL-UNICEF, 2016; Sánchez- Navarro y Román, 2004).

En México, a partir del año 2002, el nivel de Preescolar forma parte de la educación básica obligatoria dentro del Sistema Educativo Nacional (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 01 de junio de 2016), sin embargo, al año 2015 solo el 63% de niños en todo el país asistían al preescolar (INEGI, 2015). Entre las causas podemos encontrar la desigualdad existente en los servicios educativos, ya que las escuelas dirigidas a sectores socioeconómicos desfavorecidos suelen ser improvisadas, en espacios poco adecuados y con maestros menos preparados (INEE, 2010). Factores familiares como el ingreso y la escolaridad de los padres también influyen en la probabilidad de que los niños pequeños asistan a la escuela. Según datos de UNICEF (2016), si se divide a la población por quintiles de ingreso, la población más pobre, indígena y rural son quienes con mayor frecuencia se enfrentan a dificultades para asistir a la escuela, sin embargo, existe un alto porcentaje de

niños en pobreza urbana (25.5%) que tampoco lo hacen. En cuanto a la escolaridad de los padres, el 57% de los niños con papás analfabetas no asisten al preescolar, dicho porcentaje desciende conforme los padres muestran un mayor grado de estudios.

Aunque el ingreso económico y la condición sociocultural son factores que influyen en la asistencia de los niños al preescolar, según el informe *El derecho de una educación de calidad*, existe un alto porcentaje de familias consideradas “no pobres” en las que los niños pequeños no asisten a la escuela. En este informe se considera como posibilidad el hecho de que los padres “no están plenamente convencidos de los beneficios de mandar a sus hijos de tres años a la escuela” (INEE, 2014, p. 24), además de mostrar renuencia a mandar a sus hijos fuera de casa, al considerarlos muy pequeños (INEE, 2014). Todas estas circunstancias generan que los niños en este periodo de desarrollo se queden en casa, a cargo de la madre, padre o de algún otro adulto que hace de su cuidador.

Los últimos datos presentados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) indican que, en la ciudad de Puebla existen 3,958 millones de personas en pobreza extrema, es decir, el 64.5% de la población estatal (CONEVAL, 2015). Esto quiere decir que más de la mitad de la población se encuentra en una situación de vulnerabilidad relacionada con indicadores de rezago educativo, servicios de salud, seguridad social, vivienda o alimentación. En el caso específico de la primera infancia, CONEVAL (2015) dio a conocer que del total de niños y niñas de entre 2 y 5 años de edad a nivel nacional el 55.2% vive en situación de vulnerabilidad y 13.1% en pobreza extrema.

Dentro de los hallazgos del Informe realizado por UNICEF y CONEVAL en 2014, *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*, encontramos que de cada dos niños y adolescentes, uno era pobre y uno de cada nueve se considera en un estrato económico de pobreza extrema (CONEVAL- UNICEF, 2016), esto implica que los niños y adolescentes de nuestro país carecen de los derechos sociales fundamentales, como son el acceso a la seguridad social, servicios básicos de vivienda, salud y educación; asimismo, se considera que estos niños pertenecen a hogares cuyos ingresos no permiten las condiciones óptimas de alimentación y salud (CONEVAL- UNICEF, 2016). Además, en este mismo informe, se presenta a Puebla como uno de los cuatro estados con mayor índice de niños en pobreza, generalmente asociado a la falta de servicios y rezago educativo.

Se ha demostrado que el rezago educativo es consecuencia de factores intra y extra escolares. Entre los factores extra escolares, podemos encontrar las condiciones de pobreza y de vulnerabilidad de las familias, que impiden que los niños asistan a la escuela por falta de recursos para alimentarlos o transportarlos, e incluso se menciona la necesidad de que los niños participen en actividades laborales en apoyo a los padres y la familia. Asimismo, el nivel educativo de los padres impacta sobre la asistencia de los hijos a la escuela (Mendoza y Zúñiga, 2017). También Muñoz (2009) sitúa entre las causas del rezago las condiciones precarias de las escuelas que atienden a niños en zonas pobres y vulnerables, así como la exclusión del sistema educativo de los sectores menos favorecidos, ya que las escuelas pobres, son las que menos recursos reciben.

Ante esta problemática, la ciencia ha demostrado que es posible reducir el impacto de la pobreza y la vulnerabilidad durante la primera infancia, si se tiene acceso a servicios de atención y educación de calidad (UNICEF, 2002a; ONU, 2015). Una de las estrategias con mayor impacto para mitigar los efectos de la pobreza y la vulnerabilidad ha sido el trabajo con padres y cuidadores con el propósito de apoyar o reforzar sus prácticas de crianza (Myers, Martínez, Delgado, Fernández y Martínez, 2013; Peralta y Fujimoto, 1998; Shonkoff y Phillips, 2000; Super y Harkness, 1986).

Es evidente la importancia que tienen las acciones de los padres, madres y cuidadores en las posibilidades que tienen (o tendrán) sus hijos para mejorar su calidad de vida; lo que hagan los adultos responsables de la primera infancia es determinante para favorecer el DIT, es decir, el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de sus hijos. Uno de los efectos que tienen las prácticas de crianza está en la posibilidad de eliminar las barreras que limitan la inclusión de sus hijos en la escuela.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, algunos autores defienden el derecho de todos los niños a recibir educación y subrayan la necesidad de que dicha educación sea de calidad (Echeita, 2017; Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2013). La educación de calidad, entendida desde la perspectiva de la educación inclusiva, es aquella que responde a las necesidades particulares de los individuos, en un mundo donde la diversidad es la principal característica de las sociedades. Es a través de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en contextos sociales, escolares o familiares como se pretende llegar a un

mundo más justo, ya que la educación inclusiva es el primer paso para reducir la exclusión social.

Los principios de la Educación Inclusiva son el eje rector de políticas educativas en la actualidad (Payá, 2010; UNESCO, 2008), ya que los principales organismos internacionales están apostando por la educación como una herramienta para la justicia social y la reducción de brechas de desigualdad, además del compromiso ético con los derechos humanos, que implica brindar una educación para todos. A pesar de ello, en México las condiciones de pobreza y vulnerabilidad siguen impidiendo que miles de niños y niñas pequeños comiencen su vida escolar, en otras palabras, la pobreza y la vulnerabilidad son las primeras barreras para el aprendizaje a las que se enfrentan estos pequeños. En la configuración de estas barreras confluyen factores del contexto social, escolar y familiar por lo que el primer reto para lograr la educación inclusiva es luchar contra la desescolarización de la primera infancia y su consecuente limitación en el DIT.

En México, como respuesta a los principios de Educación inclusiva, la Secretaría de Educación Pública (SEP) realiza acciones de atención a la diversidad, a cargo de la Dirección de Educación Especial. Entre las tareas de esta dirección se encuentran la atención y orientación a la comunidad educativa para la inclusión de alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales en educación básica, a través de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Las USAER tienen el propósito de disminuir las barreras que limitan u obstaculizan el aprendizaje y favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales a la escuela regular.

El problema de investigación

A lo largo de cinco años de experiencia como psicóloga en USAER, en el nivel de preescolar, he sido testigo de que muchos de los niños que son derivados a este servicio por presentar “problemas” de rezago o de desempeño escolar, tienen en común el vivir en condiciones familiares que afectan visiblemente su aprendizaje. Algunas de estas condiciones son la falta de servicios de salud, lo que genera enfermedades que pueden afectar el desarrollo físico y emocional de los niños y niñas, o bien, propicia altas tasas de inasistencia mermando así su

desempeño en la escuela. Otra condición común es la desnutrición asociada a hábitos alimenticios poco saludables o a la pobreza económica de la familia. También son frecuentes factores como la baja escolaridad de los padres, las dinámicas de violencia dentro de la familia o en la comunidad en la que viven, el estrés tóxico generado por dificultades económicas o familiares y la falta de estimulación o atención en casa durante los primeros años de vida.

Muchos de estos factores ocurren porque la parentalidad ocurrió a edades tempranas. En mi experiencia, es evidente que el cuidado que los padres o cuidadores tienen desde el embarazo hasta el egreso de los niños de la educación preescolar, es determinante para el desempeño a lo largo de su historia escolar. De igual modo, considero que en buena medida las acciones que realiza USAER se ven mermadas por estas condiciones familiares y sociales. Es así que surge en mí el interés por encontrar estrategias preventivas que reduzcan desde los primeros años de vida el impacto que la pobreza y las condiciones de vulnerabilidad familiar, económica y contextual generan en el desarrollo integral de los niños y en su desempeño escolar. Con el propósito de comprobar mis supuestos, busqué la oportunidad de acercarme a la Escuela Comunitaria de Barranca Honda, un espacio creado por el Centro Universitario de Participación Social (CUPS), de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en el cual atienden a niños y niñas de 3 a 15 años de edad que viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, y que se encuentran fuera del sistema educativo.

El CUPS de la BUAP realiza acciones de alfabetización en distintas localidades rurales e indígenas del estado desde 2001. A partir del 2007 llevó estas campañas a distintas colonias vulnerables del municipio de Puebla, tal fue el caso de Barranca Honda, una colonia ubicada en la Junta Auxiliar de San Pablo Xohimehuacan. Durante las experiencias de alfabetización, los promotores se encontraron con que la mayor parte de la población que asistía a las sesiones eran niños en edad escolar. Con el paso del tiempo y el conocimiento de la comunidad surgió la evidencia de que también existen dificultades en la crianza de los niños durante la primera infancia. Situaciones como no contar con acta de nacimiento, falta de asistencia médica, alimentación precaria y falta de atención por parte de los padres de familia, atentan directamente a los derechos de estos niños y afectan su desarrollo físico,

emocional y social, lo que reduce su calidad de vida y genera una brecha de desigualdad marcada por el rezago educativo cuando ingresan a la escuela formal.

Es importante destacar que, aún con los esfuerzos acordados por el gobierno para atender a la primera infancia en el estado de Puebla, esta colonia da muestras de un olvido de los niños durante esta etapa, que puede relacionarse a la falta de sensibilización y comprensión de las prácticas cotidianas realizadas por sus habitantes. Por lo tanto, girar la mirada hacia la primera infancia de Barranca Honda es un deber de suma importancia, debido a que, la adecuada atención y educación de los niños en la primera infancia hoy, resultará en una mejor condición social de todo un país, mañana.

Recientemente, se encontró que la situación de los alumnos de la escuela comunitaria del CUPS en Barranca Honda, coincide con las condiciones que ocurren con frecuencia en los niños atendidos por USAER en las escuelas regulares. Se realizó un diagnóstico con familias de niños entre 0 y 6 años de edad, tomando una muestra de seis familias de niños que asistían al CUPS y seis que asistían a un preescolar del Centro de Asistencia Infantil Comunitarios (CAIC) del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF). En los resultados se obtuvo un contraste considerable en las condiciones de crianza entre unas y otras (BUAP- CUPS, 2016). Debido al interés particular de esta investigación, se tomaron como base los resultados de las familias que asisten al CUPS- Barranca Honda.

Entre los hallazgos de dicho estudio se detectó que los padres de los niños tienen bajos niveles de escolaridad e iniciaron su paternidad durante la adolescencia. Este hecho impacta directamente, tanto en la forma en que es concebida la educación, como en las prácticas que llevan a cabo los padres. En cuanto al primer punto, debemos estar conscientes de que el significado que tiene la educación formal para los padres es reflejo de la misma educación que han recibido, por lo que, si la escuela es desvalorizada y no tiene importancia dentro de su proyecto de vida, es muy probable que también carezca del valor suficiente para ser constantes en la escolarización de sus hijos. Este hecho va de la mano con las prácticas relacionadas al ingreso y asistencia a la escuela, principalmente durante los primeros años de vida, ya que no se considera como una responsabilidad, ni forma parte de la rutina o actividades diarias (BUAP y CUPS, 2016).

Asimismo, se encontró que la mayor parte de las prácticas que realizan los padres están dirigidas a la satisfacción de necesidades básicas y de supervivencia (BUAP y CUPS, 2016). Estas prácticas se relacionan a acciones muy concretas como alimentar a los niños, sin embargo, esa alimentación tampoco es la ideal. Una característica de la pobreza urbana es la adopción de una dieta que se basa en alimentos chatarra y con bajo o nulo valor nutricional. Las consecuencias de este tipo de alimentación son problemas de salud crónicos como obesidad, diabetes infantil, enfermedades respiratorias, entre otras, además de que afectan directamente la capacidad de aprendizaje.

En contraste, otro tipo de prácticas que realizan los padres son aquellas que están enfocadas a mantener el bienestar físico y de salud. En este sentido, los padres se muestran preocupados por vacunar a los pequeños, con la intención de completar los esquemas básicos de vacunación establecidos por la Secretaría de Salud, sin embargo, en muchas ocasiones esta intención se ve limitada por la falta de servicios de salud o de vacunas en los centros de salud más cercanos. Al mismo tiempo, estos factores también generan que exista poca frecuencia en la asistencia a consultas médicas durante los primeros años de vida, supliendo dichas revisiones por remedios naturales, heredados de la familia extensa. Mantener a los hijos a salvo de los peligros físicos es una de las preocupaciones de los padres y cuidadores (BUAP y CUPS, 2016).

Un factor importante para el desarrollo socioemocional de los niños es el establecimiento de rutinas en casa. En el caso de las familias de CUPS- Barranca Honda, se encontró que las rutinas carecen de organización y que pocas veces incluyen actividades relacionadas al aprendizaje o al juego. Generalmente, los niños y las familias realizan actividades cotidianas como comer, bañarse o dormir, de acuerdo a las necesidades del momento, sin establecer hábitos que fomenten la disciplina (BUAP y CUPS, 2016).

Por último, se percibió la carencia de espacios y actividades que fomenten el capital cultural y el establecimiento de redes de apoyo que incidan en el bienestar de las familias y particularmente en el desarrollo de los niños (BUAP y CUPS, 2016). Es bien sabido que tanto el capital social, como el cultural, forman parte elemental del desarrollo de las comunidades, y por tanto de sus habitantes, sobre todo en los más pequeños. Un entorno aislado, donde no existen redes de apoyo que faciliten o promuevan la seguridad, el reconocimiento mutuo y el

esparcimiento, difícilmente favorecerá el crecimiento sano de las personas. En particular, la falta de estos espacios impacta en la gestación de actividades que contribuyan a la educación no formal, hecho que agrava la desescolarización de la que hemos hablado anteriormente.

Estas prácticas no solo no fomentan el DIT, sino que pueden ser generadoras de barreras para el aprendizaje y la participación. De acuerdo a mi experiencia personal, en circunstancias regulares, la inclusión educativa pretende disminuir dichas barreras con acciones desde la escuela, como lo es la labor de USAER, sin embargo, en el caso de los niños del CUPS Barranca Honda la mayor parte del aprendizaje ocurre en casa. Por esta razón, es necesario comenzar a apropiarse de prácticas que promuevan la inclusión a través del fomento de valores, actitudes y acciones cotidianas que se conviertan en una forma de vivir y que incidan en los procesos de aprendizaje, participación y juego de los niños que aún no asisten a la escuela, pero que lo harán, trayendo consigo las consecuencias de la desescolarización y el rezago. Debemos reconocer que no se puede incidir en los factores externos (sociales, carencia en servicios, pobreza), pero sí se puede comenzar por acciones concretas que puedan favorecer el desarrollo de los niños desde casa.

Las estrategias que se han llevado a cabo para el trabajo con la primera infancia, particularmente con el DIT, son muchas y variadas, dependen de factores como el contexto, la población, y los objetivos de la intervención. Sin embargo, como bien lo dice Shonokoff (2016), la búsqueda de soluciones para los problemas que aquejan a la primera infancia vulnerable deben seguir hasta que ya no existan dichos problemas. Es aquí donde se pone en juego la búsqueda de estrategias innovadoras.

Al respecto, el Center on Developing Child de Harvard, establece que la innovación es entendida como la resolución de retos no cumplidos. En el caso de la presente investigación, debemos considerar que se trata de una población con características muy específicas: pobreza urbana, vulnerabilidad y la falta de acceso al preescolar en una escuela formal; por lo que debe diseñarse una intervención específica para sus características. Podemos decir que pretendemos buscar una estrategia innovadora, al convertir las prácticas de crianza de padres, madres y cuidadores de niños en situación de pobreza y vulnerabilidad en un vehículo de inclusión, mediante el cual se puedan disminuir las barreras del aprendizaje y la participación, y de esta forma, los niños estén mejor preparados para su ingreso a la escuela, mejorando sus

capacidades de aprendizaje y socialización y, por lo tanto, sus posibilidades de vida futuras. Así, el trabajo con las prácticas de crianza con enfoque inclusivo durante los primeros años de vida que aquí se propone, tiene como finalidad apoyar el DIT de los niños, de manera que se reduzca la desventaja que generan las barreras para el aprendizaje asociadas a la desescolarización y el contexto.

En esta investigación, hemos tomado como referente teórico y metodológico al Center on the Developing Child de la universidad de Harvard, por varias razones. Entre otras, podemos decir que por su peso científico y por la vasta producción en investigación relacionada al campo de la primera infancia y el DIT. Otra de las razones se asocia a las propuestas innovadoras, con enfoque participativo y comunitario que respalda en el proyecto *Frontiers of Innovation (FOI)*, cuyo objetivo es mejorar el desarrollo de los niños en primera infancia y sus cuidadores a través de la realización de programas e investigación comunitaria. Al comenzar este trabajo de investigación, tuve la oportunidad de participar en los talleres impartidos por científicos de dicha universidad para generar proyectos innovadores de atención a la primera infancia en México. Esta experiencia me dejó una fuerte influencia con respecto a la forma de abordar la investigación, cuando se parte de un enfoque crítico y con metodologías participativas. A partir de la teoría del cambio, se pretende generar estrategias de intervención para la primera infancia que sean útiles y adaptadas a las personas para las que está dirigida, cuestionando los referentes teóricos y metodológicos de cada experiencia previa, en relación a las características particulares de la población con la que se va a trabajar, sus necesidades y los logros que se quieren alcanzar (Center on Developing Child, 2016).

Así, para comprender *el impacto de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en el desarrollo infantil temprano y el desempeño en estándares curriculares*, surgen las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

Preguntas de investigación

Pregunta general.

¿Cómo la implementación de una estrategia socioeducativa participativa promueve las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres, madres y cuidadores de los niños de 3

a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda, favorece el desarrollo infantil temprano y mejora el desempeño en los estándares curriculares de preescolar?

Preguntas específicas.

- ¿Qué estrategia socioeducativa se puede llevar a cabo con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda?
- ¿De qué forma se lleva a cabo la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda?
- ¿Cómo cambiaron las prácticas de crianza al promover un enfoque inclusivo durante la implementación de la estrategia socioeducativa participativa?
- ¿Cuál es el impacto que tuvo la estrategia sobre el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas participantes?
- ¿Qué efectos tuvo la estrategia sobre el desempeño de los niños y niñas participantes en función de los estándares curriculares establecidos para el preescolar por la SEP?

Objetivos de investigación

Objetivo general.

Implementar una estrategia socioeducativa participativa que promueva las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda para favorecer el desarrollo infantil temprano y mejorar el desempeño en los estándares curriculares de preescolar.

Objetivos específicos.

- Diseñar la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda.
- Llevar a cabo la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda.
- Describir los cambios ocurridos en las prácticas de crianza al adquirir un enfoque inclusivo durante la implementación de la estrategia socioeducativa participativa

- Evaluar el impacto en el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas participantes al inicio y al final de la implementación de la estrategia socioeducativa.
- Evaluar los efectos en el desempeño de los niños y niñas participantes en función de los estándares curriculares establecidos para el preescolar por la SEP.

Supuesto de investigación

Partimos del supuesto de que, al promover las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres de niños y niñas entre tres y seis años de edad que asisten a la escuela comunitaria de Barranca Honda, a través de una estrategia socioeducativa participativa, se puede favorecer el desarrollo infantil temprano y su desempeño en los estándares curriculares de preescolar

A partir del supuesto establecido, consideramos como premisa de investigación que los niños entre 3 y 6 años de edad que asisten a la escuela comunitaria del Centro Universitario de Participación Social en Barranca Honda, mejorarán su desempeño en los estándares curriculares de preescolar, aún cuando no asisten formalmente a la escuela, debido a que las prácticas de crianza con enfoque inclusivo impactan en el desarrollo infantil temprano, al disminuir las barreras para el aprendizaje en la familia de niños en circunstancias vulnerables.

Relevancia de la investigación

La relevancia que tiene intervenir durante los primeros años de vida para mejorar las distintas dimensiones del DIT, a través de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo llevadas a cabo por los padres y cuidadores, está sustentada por distintos factores. En primer lugar, el respeto por la defensa de una educación inclusiva en contextos que carecen de medios o recursos, así como de espacios de escolarización formal; en segundo lugar, el impacto que tiene para el desarrollo de un país, la inversión en la primera infancia; por último, la importancia que tiene la participación familiar en el desarrollo de los niños, sobre todo en contextos vulnerables.

Esta investigación pretende desarrollar una estrategia socioeducativa que impacte en la calidad de vida de los niños en primera infancia de Barranca Honda. La innovación educativa busca realizar un cambio en una comunidad educativa, transformar la realidad por

medio de metodologías y estrategias que impacten en la forma de ver el mundo de las personas involucradas (Carbonell, 2005). En el ámbito de la didáctica, la innovación considera la creación de estrategias que favorezcan el aprendizaje en determinados contextos, siendo pertinentes con sus necesidades (Barraza, 2005). Tomando en cuenta estos puntos, consideramos que esta propuesta es innovadora ya que no existen referentes acerca del concepto de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, mismas que implican un aspecto preventivo de la inclusión educativa.

Además, de acuerdo a los criterios del Center on Developing Child (2016), la presente intervención es innovadora porque (1) es precisa con respecto a quiénes son los beneficiarios y cuales son las estrategias adecuadas para esa población, se trata de una intervención basada en un análisis que lleve a la adaptación de lo que ya existe a lo que se necesita; (2) se desarrolla a través de un ciclo rápido que permite probar estrategias, aprender y adaptarse a las necesidades; (3) se lleva a cabo por medio de la co-creación entre la ciencia, la práctica y la comunidad y (4) se trata de un aprendizaje compartido entre la comunidad y la ciencia.

Es pertinente, en cuanto a que pone en manos de los padres y cuidadores de niños que no están escolarizados, una estrategia que pueda ser útil para promover el DIT, tomando en cuenta la realidad de las familias, sus creencias y sus recursos. La intervención temprana en los años preescolares puede reducir la brecha de desarrollo entre los niños pobres y los ricos, logrando que los niños pobres ingresen a la escuela primaria con la misma preparación para aprender que los otros niños.

Es imperante que la investigación en ciencias sociales sea útil para las personas, que escale un peldaño más en el conocimiento a fin caminar hacia un bienestar social. En ese sentido, al investigar el problema que se ha planteado, se busca coadyuvar en mejorar la calidad de vida de las familias que viven en Barranca Honda, al disminuir a mediano y largo plazo la desigualdad y exclusión de la que son víctimas, a partir de mejorar las condiciones de aprendizaje y el desarrollo de los más pequeños.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica que utilizamos, parte de la teoría crítica y se sustenta en un diseño cualitativo. Creemos que es importante que la investigación en Ciencias Sociales sirva para

transformar la realidad de las personas, que al mismo tiempo es construida de manera subjetiva por quien la vive. Asimismo, el diseño cualitativo nos permitió hacer énfasis en la comprensión del fenómeno de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo y su impacto sobre el desarrollo integral de los niños.

Debido a que abordamos las prácticas de crianza con enfoque inclusivo mediante una estrategia socioeducativa participativa, nos sustentamos en el método de investigación acción participativa, que parte de reconocer la realidad de los participantes y, desde sus necesidades, diseñar la estrategia en colaboración con la comunidad con la que se trabaja. Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista semiestructurada y estructurada a educadores sociales y al presidente de la colonia, la observación, que se basó en dos instrumentos, el diario de campo y un registro de observación elaborado con base al *Índice para la inclusión* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y la evaluación integral de desarrollo, que se conformó de dos pruebas, la Evaluación de desarrollo infantil EDI y la Evaluación de desempeño en estándares curriculares. Únicamente el diario de campo se llevó durante toda la intervención, el resto de los instrumentos se utilizaron en dos momentos, al inicio y al final de la intervención.

Para el tratamiento y análisis de la información, elegimos la perspectiva de la etnografía, específicamente la cuasi-etnografía. Esta técnica esta basada en la descripción y el análisis de contenido, mediante matrices elaboradas para cada categoría de investigación, elaboradas en el programa computacional Excel. Además, nos apoyamos del programa de análisis de datos Atlas.ti.

El alcance de la investigación fue descriptivo, en cuanto a que pudimos detallar los pasos para llevar a cabo la estrategia socioeducativa participativa; analítico, puesto que analizamos la relación entre la estrategia y la transformación de las prácticas de crianza; y evaluativo, en relación a la apreciación que hicimos de los cambios, tanto en el DIT, como en el desempeño en los estándares curriculares. Además, se retomó desde una perspectiva educativa, con un enfoque de la psicología de la educación, debido a que se considera que los factores de DIT influyen en elementos educativos, como son los estándares curriculares.

Construcción del marco teórico

Para llevar a cabo esta investigación, realizamos varios procesos de revisión y análisis documental, basado en los principales ejes temáticos: primera infancia y desarrollo infantil temprano, inclusión educativa y prácticas de crianza. Más adelante se desarrolló el concepto de prácticas de crianza con enfoque inclusivo para los fines de la investigación.

En un primer momento, la construcción del estado del arte se basó en la revisión sistematizada de bases de datos como IRESIE, ScIELO y Redalyc, donde a través de palabras clave llegamos a revistas especializadas en psicología y educación. Tras una lectura rápida, filtramos aquellos artículos que proporcionaban información relevante para la investigación. Aquellos que si lo fueron, se clasificaron en carpetas indicadas por tema, para una posterior lectura profunda.

Para la contextualización del estudio se llevó a cabo otra revisión documental. En esta parte del proceso, buscamos referentes internacionales, nacionales y estatales para comprender la situación de la primera infancia, la inclusión educativa y las prácticas de crianza. Para ello, muchas de las referencias surgieron durante la construcción del estado del arte y otras más fueron sugeridas por expertos en los diferentes temas. El proceso de sistematización fue el mismo que se llevo a cabo con el estado del arte, pero en esta ocasión se hizo también una clasificación por macrocontexto, mesocontexto y microcontexto.

Por último, la mayor fuerza bibliográfica está representada en el marco teórico de la investigación. Para su construcción, volvimos a hacer una búsqueda exhaustiva en las bases de datos y las referencias de los artículos que ya habíamos leído. Una vez que detectamos las teorías y autores a los que se hacía referencia con mayor frecuencia, nos dimos a la tarea de buscar los libros en las principales bibliotecas de la ciudad, así como textos en línea. La sistematización de la información fue basada en el eje temático: primera infancia y desarrollo infantil temprano, que abordamos desde la perspectiva de los científicos pertenecientes al grupo de investigación del Center on developing child, de la universidad de Harvard; retomamos las prácticas de crianza a partir de la visión de un autor con amplia experiencia en el tema en países latinoamericanos y sobre todo México, debido a que deseábamos una proximidad teórica con la realidad de nuestra población, el autor que elegimos fue Robert Myers; finalmente la base teórica de la inclusión educativa constó de las distintas

publicaciones de Gerardo Echeita y el trabajo conjunto de los autores Booth, Ainscow y Kingston, estas propuestas además sirvieron para construir el concepto de prácticas de crianza con enfoque inclusivo.

Estructura del texto

El documento que presentamos al lector está estructurado en cinco capítulos. El primero de ellos corresponde al estado del arte, donde exponemos los antecedentes en investigación de la primera infancia, recalcando su relación con el DIT, el papel de los padres y cuidadores en el desarrollo durante estos primeros años y las características de los programas de atención y educación que se han llevado a cabo en países latinoamericanos y México. Después, presentamos una mirada sobre las investigaciones que establecen las condiciones que hacen que los niños en primera infancia se encuentren en exclusión, resaltando el papel de la educación inclusiva y, sobre todo, aquellos acercamientos a prácticas de crianza que se consideran próximas a lo que en esta investigación determinamos como prácticas de crianza con enfoque inclusivo.

El segundo capítulo es el establecimiento del marco contextual, donde partimos de la visión y los acuerdos de los organismos internacionales y de la región de América Latina en relación a la primera infancia y la inclusión educativa. Posteriormente, describimos la presencia e influencia de esos mismos organismos en México, así como las acciones federales y estatales que se han dado para atender a la primera infancia y a la inclusión social y educativa. Este capítulo cierra con un acercamiento a las condiciones de la colonia Barranca Honda, basado en una revisión de la información estadística de nuestro estado, así como algunos datos tomados de investigaciones previas realizadas en el lugar.

Las principales teorías que sustentan este trabajo de investigación pueden encontrarse en el tercer capítulo, denominado Marco teórico. El primer apartado de este capítulo, nos muestra una visión general del DIT durante la primera infancia, definiendo los principales conceptos sobre el tema. Para abordar las características de desarrollo que se esperan en los niños entre tres y cinco años de edad, planteamos los hitos del desarrollo desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, así como los estándares curriculares de preescolar en nuestro país, con lo que se proporciona una perspectiva educativa. Posteriormente, en el siguiente

apartado se define el concepto de prácticas de crianza, así como la influencia del contexto en la conformación de las mismas, describimos las actividades que realizan los padres y que se asocian al concepto de prácticas de crianza y definimos la relación que existe entre los conceptos teóricos y el respeto por las creencias y costumbres de la comunidad.

En ese mismo capítulo, presentamos los conceptos de inclusión social y educativa, en un afán de acercar al lector a las características de una educación inclusiva, definiendo también los conceptos de las barreras para el aprendizaje y la participación, haciendo énfasis en el papel de la familia y los cuidadores. Como una antesala a la definición de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, presentamos las dimensiones de la inclusión propuestas en el Índice de la inclusión de Booth, Ainscow y Kingston (2006), conceptos que son elementales para comprender la construcción del concepto y las categorías de estudio de la investigación. Así, cerramos este capítulo con la construcción de la definición, tanto del concepto de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, como de las categorías que lo componen, mismas que se asocian a las acciones relacionadas al juego, aprendizaje y participación del niño en casa.

El capítulo cinco presenta la estrategia metodológica que se siguió para el estudio, partiendo del diseño de investigación que considera los objetivos, el supuesto y premisa, la descripción de la población y el tipo y alcance de la investigación. En este capítulo se describe a fondo la construcción de la etapa documental conformada por el estado del arte, el marco contextual y teórico. Para comprender a precisión la estrategia metodológica, hacemos una descripción muy precisa de las estrategias, técnicas e instrumentos de recolección y tratamiento y análisis de la información, en este último punto, dividimos los apartados de acuerdo a las dimensiones de estudio prácticas de crianza con enfoque inclusivo y desarrollo integral.

Debido a que la investigación se basa en el desarrollo de la estrategia socioeducativa participativa, y uno de los objetivos se concreta en la intervención, dedicamos un apartado de ese capítulo a la descripción precisa las fases por las cuales se desarrolló dicha intervención, desde el diagnóstico de la comunidad, hasta la disseminación de los resultados. Por último, dedicamos un espacio a atender las consideraciones éticas del estudio, en virtud de la postura paradigmática de la investigación.

El último capítulo corresponde al análisis de los resultados. El apartado comienza describiendo los factores que influyen en las prácticas de crianza y cómo se dio paso a un enfoque inclusivo en las mismas. Posteriormente, detallamos los resultados obtenidos en cada una de las categorías de las dimensiones las prácticas de crianza con enfoque inclusivo: promoción del juego, apoyo al aprendizaje y estímulo a la participación. En el segundo y tercer apartado el análisis se hace por caso, es decir por las particularidades de cada niño participante. Por último, nos referimos a los cambios en el DIT y al efecto de estos cambios en el desempeño de los niños en los estándares curriculares de preescolar.

Aunque referimos al lector al apartado correspondiente, podemos adelantar que entre los principales hallazgos de la investigación se encuentra el hecho de que las prácticas de crianza con enfoque inclusivo son resultado de la influencia contextual y personal de los padres, madres y cuidadores. Por otro lado, fue evidente que la intervención realizada logró matizar las prácticas existentes con elementos inclusivos, sobre todo en términos de estimular la participación de los niños en casa, lo que, a su vez, impactó en ciertas áreas del DIT.

Capítulo I. Estado del arte: La primera infancia como un argumento central para favorecer el desarrollo con equidad

El primer capítulo de esta tesis está destinado a establecer el punto de partida del estudio. En un principio revisamos cómo la primera infancia se constituyó como un tema de interés para investigadores de todo el mundo. Sobre este punto, tiene un papel fundamental la investigación sobre el desarrollo infantil temprano (DIT) y su impacto en el desarrollo humano a lo largo de la vida. Este hecho ha generado movimientos para la creación de políticas sociales y educativas que apuesten por la inversión en la primera infancia, como una estrategia para mejorar la calidad de vida de sectores vulnerables de la población.

Por otro lado, se ha estudiado acerca de las posibilidades de ejecución de dichas políticas, lo que ha llevado a explorar distintas estrategias. De esta manera, se ha llegado a ahondar en el papel que tiene la familia, principalmente los padres y cuidadores en el proceso del DIT. Así, el paso siguiente fue revisar cuáles han sido los programas de atención y educación de la primera infancia de mayor relevancia en los últimos años en nuestro continente, con la finalidad de conocer sus estrategias de acción, metodologías y resultados más relevantes.

Por último, de manera particular nos interesa saber qué propuestas se han generado para incidir, en la inclusión educativa de los niños en primera infancia que se encuentran en entornos vulnerables y excluidos del sistema educativo, sobre todo aquellos que provienen de sistemas educativos no escolarizados. De esta forma, con esta revisión del estado del arte, podemos encaminar los pasos de la investigación para poder realizar una aportación significativa en el tema.

1.1 La primera infancia en el centro de la investigación

El concepto de Primera Infancia (PI) que tenemos hoy en día es resultado de distintos momentos históricos, que han evolucionado desde el desinterés acerca del desarrollo y las necesidades de los niños pequeños, hasta su reconocimiento como un grupo social con derechos y necesidades específicas. Actualmente existen organizaciones a nivel mundial que velan por los derechos y fomentan el compromiso de los gobiernos para desarrollar

programas y servicios en atención a este sector de la población, como son UNICEF, UNESCO, Save the children, ONU, entre otros.

La PI es el periodo de desarrollo más importante para el ser humano, ya que durante éste se conforman las bases para la construcción de la arquitectura cerebral, asociada al aprendizaje y el comportamiento que mostrará a lo largo de su vida. Para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI,2009), la primera infancia corresponde al periodo de vida que va desde el nacimiento hasta el ingreso del niño a la primaria, que en nuestro país ocurre a los seis años de edad.

De acuerdo con las necesidades primordiales que deben ser cubiertas y a las características específicas de los niños se ha hecho una subdivisión. En la primera etapa (0-3 años de edad) se busca la satisfacción de necesidades de supervivencia, relacionadas al cuidado de la salud y la nutrición. La segunda etapa (4- 6 años de edad), es el momento durante el cual los niños requieren cuidado y educación en lo referente a aspectos psicosociales y emocionales, asimismo se trata del período durante el cual se preparan para ingresar a la primaria (Villaseñor, 2012). En esta investigación, concentramos nuestro interés en el segundo período de la PI, haciendo énfasis en las características de desarrollo que se requieren para el ingreso a la primaria en nuestro país.

La relevancia de la intervención educativa en la primera infancia puede concentrarse en cuatro aspectos principales: (1) los primeros años son determinantes para el bienestar y adecuado crecimiento de los niños y para su futuro desarrollo como persona, (2) se favorecen los logros de aprendizaje y el desarrollo educativo en años posteriores, (3) tiene un alto retorno económico e implica un subsidio directo a las familias más pobres, y (4) contribuye a reducir las desigualdades de origen de los niños y las niñas. Estos cuatro puntos planteados por Blanco (2018), tienen eco en el planteamiento de más investigaciones que reconocen la importancia de esta etapa de desarrollo, como veremos a continuación.

En la Ecuación de Heckman (2010), se enuncian las ventajas de invertir en la primera infancia vulnerable, a través de sus familias. La intención es que se realicen programas de intervención que desarrollen habilidades cognitivas, sociales y físicas, favoreciendo la educación hasta la edad adulta. Con esto, se reduce el costo económico en años posteriores y se genera una sociedad más productiva y con más capacidades. Invertir en salud y nutrición

en edades tempranas, reduce el riesgo de enfermedades crónicas y, por ende, los costos en salud pública. Igualmente, se reducen los crímenes y la delincuencia, generando una disminución en los gastos relacionados a ellos y generando sociedades más sanas.

Otro científico que ha aportado fuertes argumentos a favor de la atención y educación de la primera infancia es Martin Woodhead (2006). En un esfuerzo por sistematizar las evidencias a favor de la intervención en los primeros años de vida, sintetizó dichas evidencias en cuatro perspectivas: del desarrollo, económica y política, social y cultural y de derechos humanos. La primera de ellas, la perspectiva de desarrollo, se refiere a la importancia de la atención que reciben los niños por parte de sus padres o cuidadores. Durante estos años, los niños son totalmente dependientes de los padres/cuidadores y las relaciones que con ellos establezcan, son trascendentales para su seguridad y supervivencia, así como para el desarrollo de habilidades sociales y afectivas.

La perspectiva económica y política, ha cobrado mucho peso en los últimos años y coincide con los argumentos de Heckman acerca de que, cuando existen entornos adversos en los primeros años de vida, se generan déficits en las capacidades y habilidades que posteriormente incrementan los costos sociales, sobre todo en cuestión de educación, salud y productividad (Heckman, 2010). Por su parte, Woodhead (2006) recalca la importancia de generar políticas públicas que apoyen a los más vulnerables, siempre con la intención de que con el paso del tiempo, se propicie la autonomía. Es decir, se debe apuntar hacia la eliminación de políticas asistencialistas, con la finalidad de que los propios grupos vulnerables desarrollen la capacidad de generar recursos pertenecientes a la comunidad e independencia.

Desde la perspectiva social y cultural, se reconoce la gran influencia que tienen las prácticas y creencias de la comunidad donde crece un niño y que se heredan de generación en generación (Woodhead, 2006). Por último, la perspectiva acerca de los Derechos Humanos ha cobrado mucha fuerza en los últimos años, en ella se hace reconocimiento de los derechos fundamentales de los niños desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y la Convención Internacional de los Derechos del niño (UNICEF, 1989), de las cuales hablaremos en el capítulo destinado a establecer el contexto del estudio.

Así, la integridad y el cuidado de los niños, a través del reconocimiento de sus derechos como seres humanos, se convierte en un eje rector de cualquier política que gire en torno a ellos. Los argumentos que nos establecen estos autores nos permiten vislumbrar la trascendencia que tiene la primera infancia para el bien de las comunidades, los países y la humanidad. Con sus estudios nos demuestran que, para lograr cambios significativos en nuestras sociedades, es necesario equiparar las oportunidades de las personas desde los primeros años de su vida. De esta forma, se transitaría de acciones remediales, a un enfoque más preventivo y efectivo.

Por su parte, la intervención educativa durante la primera infancia también ha estado sustentada por organismos internacionales como la ONU, quien a través de la UNESCO ha puesto énfasis en el reconocimiento de que la educación empieza al nacer (UNESCO, 1990). Es a partir del año 2000, en el Foro Mundial sobre Educación, que se establece como el primer objetivo de la Educación Para Todos (EPT) el “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2000, p. 15). Particularmente, durante el informe de revisión de los objetivos de la EPT en el 2006, se deja clara la importancia de intervenir mediante programas dirigidos a los mismos niños, a los padres/cuidadores y a la comunidad: “la atención y educación de la primera infancia sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños –incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo– desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria en contextos formales, no formales e informales” (UNESCO, 2006, p.16).

Es conveniente hacer una distinción conceptual entre la atención y la educación de la primera infancia. En el contexto de América Latina, el término de *atención a la primera infancia* se ha referido a acciones que deben tener los padres hacia sus hijos para la supervivencia, considerando la seguridad, higiene, alimentación y los cuidados básicos. Por otro lado, *la educación de la primera infancia* está asociada a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y desarrollo humano. La UNESCO ha desarrollado un proyecto con perspectiva de educación inclusiva que pretende fomentar programas de atención y educación de los niños de todo el mundo que se encuentran en este importante período de desarrollo. Dicho proyecto se conoce como *Atención y Educación para la Primera Infancia* (AEPI). Entre de los objetivos generales de la AEPI se encuentran:

- Proveer cuidados sanitarios, vacunar, alimentar y asesorar en materia de nutrición
- Ayudar a los padres recientes, informándolos y educándolos
- Crear un entorno seguro para que los niños pequeños puedan jugar con sus compañeros y socializar
- Compensar las desventajas de los niños vulnerables y fomentar su capacidad de adaptación
- Hacer que los niños estén listos para incorporarse al medio escolar y promover la preparación para la escuela primaria
- Suministrar servicios de guardería para los niños cuyos padres y familiares trabajan
- Fortalecer las comunidades y la cohesión social (UNESCO, 2006, p. 16)

Asimismo, podemos descubrir dentro de los beneficios de la AEPI: el mejoramiento de las perspectivas en educación como resultado de la salud y nutrición materna y de la primera infancia, una mayor asistencia y mejores resultados en la enseñanza primaria y los siguientes niveles, reducción en las desigualdades sociales y la rentabilidad al reducir los costos en educación especial, las tasas de abandono, deserción escolar y delincuencia (UNESCO - WCECCE, 2010).

De esta forma, la AEPI se ha posicionado en las agendas de acuerdos globales que buscan mejorar las condiciones de vida para todos los seres humanos. Aunado a la validez y pertinencia de todos los argumentos presentados hasta aquí, existe un elemento de suma importancia desde la perspectiva educativa que sustenta el presente trabajo. A continuación, queremos centrar la atención en una de las condiciones que más han llamado la atención de los investigadores de la PI, el desarrollo infantil temprano (DIT).

1.1.1 El Desarrollo Infantil Temprano: piedra angular para construir el futuro

Los argumentos que hemos revisado hasta el momento, nos acercan a la importancia de esta etapa de la vida en el desarrollo del ser humano. Sin embargo, desde la perspectiva educativa, en los últimos años han proliferado las investigaciones centradas en el concepto de Desarrollo infantil temprano (DIT), asociándolo con las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y

exclusión (Young, 1995; Center on Developing Child at Harvard University, 2016; Shonkoff, J; Phillips, D., 2000).

De manera más específica, el DIT se refiere a la forma en que el cerebro se desarrolla durante el periodo prenatal, perinatal y postnatal. Durante esta etapa se realizan la mayor parte de conexiones entre las neuronas (sinapsis), que son las responsables tanto del aprendizaje como de la conducta del individuo durante toda su vida. Estas conexiones tienen una fuerte relación con las experiencias a las que se enfrenta el niño. Mustard (2003), profundiza en la relación entre las sinapsis y la edad cronológica y refiere que, durante esta etapa se da la mayor cantidad de conexiones cerebrales en el circuito sensorial, relacionado a la forma en que se percibe la información del exterior, esencial en el proceso de aprendizaje. Este mismo efecto ocurre en el circuito del eje hipotálamo- pituitaria- corteza adrenal, relacionado a la salud, emociones y cognición.

Además, los circuitos sensoriales asociados a la visión, audición y lenguaje, ocurren aproximadamente desde antes del nacimiento hasta los cinco años de edad, dichos circuitos están relacionados los procesos cognitivos que permiten al ser humano aprehender e interactuar con el mundo (Mustard, 2003). De esta forma, se demuestra que la cantidad de conexiones generadas en los años tempranos, incide en las posibilidades del niño de aprender.

Otra de las investigaciones más representativas en este tema, plantea una serie de conceptos importantes para comprender el desarrollo infantil, entre los que destacan la importancia de la intervención en la primera infancia para alterar (a favor o en contra) el curso del desarrollo (Shonkoff y Phillips, 2000). Asimismo, reconocen la influencia del entorno y la cultura, específicamente de las prácticas de crianza en el desarrollo humano, “la cultura influye en todos los aspectos del desarrollo humano y se refleja en las creencias y prácticas de crianza diseñadas para promover la salud y adaptación” (Shonkoff y Phillips, 2000, p. 22- 23). Estos conceptos fortalecen el argumento de que la primera infancia es una etapa clave para incidir en el desarrollo de los niños y de una conducta adaptativa, siendo las principales fuentes de experiencia los padres y cuidadores, a través de las prácticas de crianza.

Desde hace algunos años, el Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard, estudia los factores que influyen en el desarrollo de los niños en los primeros años de vida y durante el embarazo. Dentro los hallazgos más importantes están los cinco conceptos clave que se relacionan directamente con el desarrollo durante esta etapa de la vida: arquitectura cerebral, estrés tóxico, resiliencia, interacciones entre padres e hijos y las funciones ejecutivas y de autorregulación (Center on Developing Child, 2016). Más adelante, durante el capítulo de marco teórico, ahondaremos en la perspectiva de este instituto como sustento del proyecto de intervención.

Entre las actividades científicas del Centro de desarrollo infantil de Harvard, se encuentra el intercambio de experiencias exitosas de intervención en DIT. Bajo el nombre de Frontiers of Innovation, grupos de investigación exponen sus proyectos con la intención de extender los avances científicos en favor de la primera infancia del mundo. Los proyectos están clasificados en estudios de: interacción adultos cuidadores- niños, salud mental del adulto, función ejecutiva y autorregulación, autosuficiencia familiar y entornos estables y de apoyo.

Algunos de estos proyectos se llevan a cabo en México, a través de la Aceleradora de Innovación para la Primera Infancia, entre ellos están: *Bienestar en tu embarazo*, un programa que busca fortalecer la relación entre mujeres embarazadas jóvenes y sus madres, para el establecimiento de redes de crianza para los bebés; *Padres muy padres*, que pretende hacer uso de la tecnología, ya que por medio de podcasts educativos y talleres presenciales, preparan a padres de bajos recursos para participar de la crianza de sus hijos; y *Tiempo para jugar*, que es un proyecto de visitas domiciliarias para fomentar el juego en familia como estrategia para el desarrollo de los niños (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Otra de las acciones más representativas en cuanto al reconocimiento del DIT en nuestro país, fue la Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres (ENNyM), en el 2015. Entre los aspectos más relevantes se reconoce que acciones cotidianas que implican activamente a los adultos responsables, como leer cuentos, cantar canciones, jugar juntos, entre otras, impactan positivamente en el DIT. Con esto, se enfatiza la importancia de la presencia y participación de la familia y los cuidadores en el desarrollo integral de los niños.

Al respecto, se encontró que el 76% de los niños entre 3 y 5 años cuentan con la participación de, al menos un adulto de su familia en las actividades que promueven el desarrollo infantil temprano (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF, 2015).

Como veremos más adelante, la investigación sobre DIT establece una interacción entre aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales. El equilibrio en la maduración de cada uno de ellos es lo que permitirá que los niños se desarrollen integralmente y cuenten con las mejores condiciones para desenvolverse en los distintos ámbitos de la vida. Durante la Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres se consideraron estos aspectos. Por ejemplo, dentro de los hallazgos en temas de desarrollo físico se encontró que una de las causas del bajo peso al nacer se asocia al nivel de escolaridad de la madre, quien no recibe orientación sobre el cuidado de su propia salud durante el embarazo (Instituto nacional de salud pública y UNICEF, 2015). Este hecho nos demuestra que los programas de educación dirigidos a los padres, impactan no solo en las generaciones actuales, sino en las generaciones a futuro.

El estado nutricional de los niños durante los primeros años de vida, es un factor determinante para su crecimiento físico y cognitivo, lo que incide de manera directa en su desempeño escolar y el aprendizaje. La forma de determinar si un niño tiene un estado adecuado de nutrición es mediante la medición del peso para la edad, la talla para la edad y el peso para la talla. Según los datos obtenidos por la encuesta mencionada el 12% de los niños menores de cinco años tiene una talla moderada o severa para su edad, y el 4% tiene bajo peso moderado o severo. Asimismo, el 16% de los niños entre 12 y 24 meses de edad presenta desnutrición crónica y casi el 14% de los niños entre 36 y 48 meses se encuentra en la misma situación (Instituto nacional de salud pública y UNICEF, 2015).

Por otro lado, la posibilidad de moverse libremente, a través del juego, permite que los niños aprenden y desarrollan habilidades físicas y socioemocionales. Algunas de las funciones que el juego tiene en la vida infantil tienen que ver con: estimular el desarrollo intelectual del niño vinculando los aprendizajes lúdicos con situaciones significativas, favorecer el desarrollo de habilidades psicomotrices que permiten al niño la construcción de su propia imagen y la consecuente valoración positiva (autoestima), además de que sirve como un medio para expresar las emociones, fomentando con ello una sana construcción de la personalidad (Delgado, 2011).

En cuanto al ámbito cognitivo, uno de los aspectos más importantes durante esta etapa es el lenguaje, ya que los primeros años son decisivos para el nivel comunicativo que alcanzará el niño. El lenguaje oral y escrito son factores muy importantes, no sólo para medir el nivel de desempeño de un niño en el preescolar, como veremos más adelante, sino que además son la base para la construcción de otras competencias básicas humanas como la socialización y el aprendizaje. Entre los resultados de la encuesta se puede observar que existe una dificultad severa de lenguaje en el 2% de los niños entre 2 y 4 años de edad (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México, 2016). La importancia del desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida se relaciona al desempeño que mostrará el niño durante la primaria, la evidencia demuestra que los niños que se desempeñan adecuadamente en el área comunicativa tienen mejores resultados académicos, así como mayores habilidades para establecer relaciones sociales y expresar sus emociones (Varela, 2014; Hart y Risley, 2003).

Otro de los aspectos más estudiados del área cognitiva, son las funciones ejecutivas superiores, elementos clave en la planeación, organización, control de impulsos y concentración durante el aprendizaje. Muchas de las barreras para el aprendizaje que se diagnostican en la primaria se relacionan a un déficit en las funciones ejecutivas. En este sentido, Blanco y Vera (2013) hacen un análisis de los aspectos que se ven afectados cuando las funciones ejecutivas sufren de alguna alteración, entre los aspectos que consideran están: motricidad, alteraciones en la fuerza, coordinación y movimiento, así como en el control de impulsos; sensación y percepción, desde el movimiento ocular a la interpretación de lo que se percibe; memoria, recuperación de información y ubicación temporal; lenguaje a nivel fonológico y de articulación; razonamiento y planificación.

La conducta es un factor ligado al área socioemocional del desarrollo, ya que durante los primeros años de vida se generan patrones de comportamiento que perdurarán para el resto de su vida. Mustard (2003), demuestra que conductas como depresión, ansiedad, adicciones, impulsividad y delincuencia, pueden tener su origen en las condiciones de vida en la primera infancia. Los primeros indicios de una conducta antisocial se dan precisamente en los primeros encuentros de interacción social con pares, en la escuela. La experiencia

demuestra que este tipo de conductas generan barreras que les impiden no solo socializar, sino aprender.

En el lado opuesto, demostrar a los niños comprensión y aceptación de sus rasgos y características, es un factor que fortalece la autoestima y la confianza en sí mismo, además de las capacidades y motivación para enfrentar retos y resolver problemas. Un ambiente familiar afectuoso genera seguridad en los niños, lo que se traducirá en mayor autoestima, motivación para aprender y mejores relaciones sociales, así lo establecen Flouri y Buchanan (2002) al señalar que, además de estar relacionada a la motivación escolar y la disminución de problemas emocionales y conductuales en la adolescencia, los niños que establecen relaciones afectuosas con sus padres en edades tempranas mantienen esas relaciones a lo largo de su vida. A propósito de este hallazgo, se hace evidente la importancia de la participación de la familia, especialmente de los padres y/o cuidadores, en el DIT.

1.1.2 El papel de los padres y cuidadores en los primeros años de los niños

Cuando revisamos los objetivos de la AEPI, notamos que existe una constante mención de los padres/ cuidadores y las familias, como copartícipes del desarrollo de los niños pequeños. Con esto, los investigadores de la UNESCO (2006) reconocen que, cuando los programas de AEPI están dirigidos a los padres/cuidadores, se garantiza el desarrollo de capacidades en los adultos.

La familia es el primer agente educativo encargado de la atención y educación del ser humano. En el nicho familiar se adquieren los primeros elementos asociados a la formación de la personalidad y de las representaciones mentales que contribuirán al entendimiento del mundo y a la generación del conocimiento, es decir las bases del aprendizaje. Peralta y Fujimoto (1998) clasifican la intervención familiar durante los primeros años de vida, en tres aspectos: el cuidado familiar, que se refiere a las acciones que se realizan día a día para preservar la seguridad, salud y vida de los niños; la educación familiar, que son aquellas acciones de la familia en relación al desarrollo del niño y la atención integral familiar, que involucra un alto componente afectivo y se vincula al crecimiento, formación y desarrollo adecuado del niño (Peralta y Fujimoto, 1998).

La influencia que tienen los padres y cuidadores dentro del proceso de desarrollo de sus hijos, es innegable y se ha puesto de manifiesto en distintos estudios, Vera y Montaña (2003) establecen que:

la familia modela, moldea, estimula, refuerza, castiga o rechaza las conductas, actitudes y creencias de sus miembros; provee los recursos materiales, afectivos, emocionales e instrumentales necesarios para que la persona sea capaz de aprender. Sin embargo, en muchas ocasiones, esta provisión no siempre es suficiente en calidad y cantidad, dejando al sujeto en desventaja frente a otros (p.28).

Es decir, la familia es la primera estructura encargada de desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje y, en muchas ocasiones, el primer sesgo de desigualdad para los niños, convirtiéndose en una barrera para el aprendizaje. Sin embargo, las modificaciones en la estructura familiar de la sociedad actual, así como las jornadas laborales y actividades de los padres de familia, han generado que no siempre sean ellos quienes participen todo el tiempo de la crianza de los hijos, por lo que se consideran a los cuidadores, como son los hermanos mayores, abuelos, miembros de la familia extendida o profesionales del cuidado y atención infantil como figuras partícipes de la crianza.

El desarrollo de habilidades en los padres y cuidadores que les permitan acompañar el proceso de desarrollo de los niños, será determinante en las posibilidades que los niños muestren al enfrentarse al ámbito escolar. En este sentido Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart (2004) realizaron un estudio longitudinal a niños desde los 3 y 5 años de edad, hasta su ingreso a los dos primeros años de educación primaria (6 y 7 años de edad). Entre los resultados que obtuvieron, destaca la comparación entre los niños que asisten al preescolar y aquellos que reciben la atención de estos primeros años en casa; éstos últimos, mostraron menos logros a nivel cognitivo (concentración) y social al ingresar a la primaria.

Una de las opciones que existen, es la de reducir estas barreras mediante el aprovechamiento de los recursos existentes dentro de la familia, ya sea en los padres o con aquellos agentes que sirvan de cuidadores. Los investigadores encontraron dos elementos que se relacionan al papel de las prácticas que se realizan en casa y por los cuidadores en el desarrollo de los niños. Por un lado, establecen que lo que los padres realizan en casa, es más significativo para el desempeño posterior de los niños que el bagaje cultural o nivel

académico; el segundo elemento está relacionado a la durabilidad del impacto de esas prácticas ya que, según los investigadores, los efectos continúan hasta los primeros años de la primaria.

Las acciones de padres y cuidadores, como cantar, dibujar, repetir rimas, leerles o realizar visitas de juego con sus amigos, realmente pueden hacer una diferencia en la conducta social y en el intelecto de los niños. Entre las seis áreas para el trabajo con niños entre 3 y 5 años de edad, que Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart (2004) encontraron, está la calidad de la interacción verbal que pueda darse con los adultos que los cuidan. Llamaron *pensamiento sostenido compartido* a la acción de resolver problemas, definir conceptos y otras acciones de orden superior que implican un intercambio de estrategias, mismas que requieren contribución verbal de ambas partes. Asimismo, responder y realizar preguntas abiertas a los niños demostró ser una buena estrategia para mejorar el desarrollo cognitivo.

Otro aspecto que favorece el aprendizaje de los niños son las habilidades lingüísticas que presentan. El lenguaje es un indicador de desempeño escolar para el ingreso a la primaria y también puede ser favorecido por la familia, “la extensión del vocabulario que tiene un alumno de preescolar y de primaria es un fuerte indicador del grado del éxito escolar que tendrá como alumno” (Varela, 2014, p.115). La mejor forma de estimular el lenguaje de los niños en primera infancia, es a través de la conversación y el juego. En este sentido, existen actividades que pueden ayudar a los padres y cuidadores a fomentar el lenguaje:

- Hablar con los hijos cotidianamente. El hogar es un banco de objetos y situaciones que proveen a los pequeños de un vocabulario habitual, que puede enriquecerse en la medida en que los padres o cuidadores lo estimulen. El autor recomienda que si se quiere aumentar el vocabulario puede empezarse haciendo uso de objetos y lugares que no estén dentro del hogar.
- Platicar con el niño refiriéndose a causalidades. Incluir en la plática con los niños la causa y el efecto de las situaciones le permitirá establecer causales que le ayudarán más tarde en el aprendizaje escolar. Este ejercicio puede realizarse aprovechando las actividades cotidianas de las familias e incluso estableciendo series con objetos de uso diario (cubiertos, objetos de baño, ropa).

- Aludir a la condicionalidad. De la mano con la causalidad, la condicionalidad es aquel orden de eventos en los que, para que ocurra algo es necesario una condición primera. En este caso remarcar las condiciones para que ocurran acontecimientos como ponerse un suéter antes de salir, o recoger los juguetes antes de poder ver televisión, ayudarán a ejercitar la condicionalidad.
- Propiciar la inducción. A través de las adivinanzas se puede aumentar el vocabulario de los niños, asimismo se trabaja con la formación de conceptos.
- Contar cuentos. Adecuando la actividad a la edad y habilidades, la narración de cuentos permite el desarrollo de la imaginación, un acercamiento al lenguaje escrito y a la interpretación de imágenes, que será muy útil en el análisis de datos de gráficas, por ejemplo (Varela, 2014)

Una de las características de estas actividades, es que se haga uso de los elementos, objetos y situaciones que ocurren en casa, de manera que el aprendizaje sea un hecho espontáneo y permanente cuyos efectos permanezcan a lo largo de la vida. En un artículo relacionado a lo que cuidadores, familias y maestros pueden hacer para incrementar el vocabulario en niños de primera infancia, Colker (2014) propone, entre otras cosas aprovechar momentos como la comida para presentar palabras nuevas, hacer uso de expresiones faciales y lenguaje no verbal, cantar, leer diariamente, entre otras. Estas acciones pueden estar encaminadas a reducir los sesgos de desigualdad existente entre familias de distintos contextos, ya que pueden realizarse de manera sencilla y con pocos recursos.

Hart y Risley (2003) clasificaron las interacciones lingüísticas que tienen padres e hijos en dos. Por un lado, se refieren a las *business talk* como aquellas prácticas referidas a la comunicación de instrucciones cotidianas como “lávate los dientes” o “come tu cena”; por el otro lado están lo que llamaron *extra talk*, que se refiere a pláticas entre padres e hijos que implican un nivel de participación entre pares, es decir, asumiendo que el niño puede responder a preguntas como “¿qué opinas acerca de?” o “¿qué pasaría si? Los resultados demuestran que el segundo nivel de interacción lingüística es mucho más significativo y productivo en el desarrollo del lenguaje de los niños, por lo que las prácticas en casa deben ir enfocadas a producir un mayor número de experiencias de este tipo.

En nuestro país, existen estudios que establecen la relación existente entre el lenguaje de los padres y la forma en que los niños lo desarrollan en los primeros años de vida. Respecto al desarrollo lingüístico, se plantea que al escuchar o leer una palabra nueva (estímulo que suele provenir de los padres) el niño va incrementando el número de palabras conocidas o con significado, al tiempo que se incrementa también su capacidad para interactuar lingüísticamente (Varela, 2014). En otras palabras, los niños reproducen el vocabulario que aprenden de los adultos con los que se relacionan cotidianamente, hablan lo que escuchan, y esto incide en su desempeño social y escolar, por lo que es importante que los mismos padres y cuidadores aumenten su propio vocabulario.

Por otro lado, “las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional del hijo” (Lozano, Estrada y Noriega, 2014, p.307). El establecimiento de espacios abiertos de intercambio de necesidades, deseos, pensamientos entre otras cosas, además de favorecer el desarrollo del lenguaje, está íntimamente relacionado al ambiente afectivo. Ya sea por la vía verbal o no verbal, en la respuesta afectiva o satisfacción de necesidades, el niño sabrá que cuenta con un adulto que lo respalda, lo que fortalecerá su autoestima y seguridad, así como la asertividad en la expresión de ideas. El tinte afectivo con que se realicen las interacciones dentro de la familia, son una característica importante del servir y devolver, “el afecto hace referencia a aspectos como la cercanía emocional, el apoyo, la armonía o la cohesión” (Lozano, Estrada y Noriega, 2014, p.302).

Como hemos visto, la participación de los padres en la atención y educación tiene una especial importancia durante la primera infancia, ya que permite crear un marco de congruencia entre los agentes educativos de un programa o escuela y lo que sucede en casa. En este sentido, la investigación en intervención socioeducativa ha apostado por el desarrollo de programas que favorezcan el DIT, haciendo partícipes a los padres y/o cuidadores. A continuación, haremos una revisión de dicha investigación.

1.1.3 Los programas de Atención y Educación de la primera infancia

La historia de la Educación y Atención de la Primera Infancia (AEPI) en América Latina tiene su primer antecedente en Perú, en 1965. Posteriormente, durante 1968 en ese mismo

país, se creó el programa Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada (PROPEDEINE) que, con el acompañamiento de promotores comunitarios capacitados por profesionales, buscaba dar atención a niños entre 3 y 6 años de edad con actividades familiares y comunitarias y programas adecuados a las necesidades reales de la población (Peralta y Fujimoto, 1998). A partir de entonces, en América Latina se ha desarrollado un creciente interés por la intervención en este segmento de la población con respaldo de organismos como UNICEF, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otras.

Por su parte, Villaseñor (2012) expone ocho argumentos a favor de la AEPI como una forma de contribuir a reducir las desigualdades sociales, y con ello las barreras para el aprendizaje. Aunque todos los argumentos expuestos guardan una interrelación, nuevamente podemos enfocar nuestra atención a tres de ellos y ahondar en su comprensión y relación con la presente investigación. En primer lugar, se puede promover el desarrollo cognitivo y lingüístico mejorando las condiciones intelectuales, a través de actividades cotidianas que impactarán en el desempeño intelectual dentro y fuera de la escuela y en la vida adulta, estas actividades pueden ser realizadas con participación de los padres y adultos cuidadores, a través de programas que los capaciten y orienten, con lo que llegamos al segundo argumento, promueve la integración familia-comunidad mejorando los estilos educativos de los padres y las prácticas de socialización; por último, mediante estas prácticas se pretende igualar las condiciones de acceso a la enseñanza primaria, en niños que pudieran presentar necesidades educativas especiales debido a las barreras para el aprendizaje que surgen de su condición actual.

Estos argumentos nos demuestran que la participación de los padres y cuidadores en la atención y educación de la primera infancia es una estrategia efectiva, no solo para favorecer el desarrollo de los niños, sino que fortalecen los lazos familiares y benefician a la comunidad, extendiendo el efecto hacia la sociedad.

En la historia de la AEPI, se han desarrollado estrategias, a partir de distintas modalidades formales, no formales e informales. Para Coombs (1973), existen tres fuentes principales de educación, a la primera de ellas la llama educación formal, implica actividades organizadas intencionalmente con el objetivo de alcanzar objetivos específicos, además de

otorgar una acreditación al finalizar los estudios, tal es el caso de los preescolares públicos y privados que prestan servicio para los niños entre 3 y 5 años de nuestro país. En segundo lugar, está la educación no formal, que se relaciona a la formal, pero cuya principal diferencia se encuentra en el ámbito de la certificación, ya que no acredita los estudios que se realicen, como es el caso de aquellos servicios que pretenden llegar a las poblaciones más vulnerables o que por algún motivo no han podido acceder a la educación formal, ejemplo de ello está el Centro Universitario de Participación Social (CUPS). Por último, nos encontramos con la educación informal, que se refiere a todas aquellas acciones, elementos o sujetos a los que los niños están expuestos y sirven para su aprendizaje, por ejemplo, lo que ocurre cotidianamente en la comunidad o en la familia.

Por su parte, Fujimoto (2011) establece una relación entre las modalidades propuestas por Coombs y la manera en que pueden darse los servicios educativos en Iberoamérica. Para la autora, la modalidad formal, también es considerada escolarizada, ya que los procesos se llevan a cabo en espacios educativos con horarios, materiales, infraestructura y personal educativo permanente, generalmente con un currículum perteneciente al sistema educativo nacional. La modalidad no formal, es considerada para Fujimoto, como no escolarizada, y en ella se reconoce una intencionalidad educativa tanto en padres, como en los niños e incluso la comunidad a la que pertenecen. Esta modalidad se adecúa a las necesidades y recursos de los participantes, por lo que son flexibles en espacios, materiales y tiempos. Finalmente, en la modalidad informal, lo que prevalece es una interacción entre distintas instancias educativas y gubernamentales para reforzar el desarrollo infantil, tal es el caso de los museos, casas de cultura, bibliotecas, ludotecas, parques y medios de comunicación.

Desde una perspectiva de Derechos, dentro de las observaciones del Comité de los Derechos del Niño, resalta la número 7: *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. En ella se establece que, en reconocimiento a la diversidad (particularmente de sectores marginados), se requiere realizar intervenciones que se ajusten a las características comunitarias y respeten sus valores tradicionales, con la finalidad de atender a la salud, crianza y educación. Dichas intervenciones, deberán realizarse a través de las distintas modalidades que se mencionaron en los párrafos anteriores, formal, no formal e informal.

Además, se resalta la importancia de hacer partícipes y capacitar principalmente a los padres y cuidadores (UNICEF, 2014).

Desde los años sesentas, América Latina se ha caracterizado por el desarrollo de programas no formales de atención y educación para la PI. Con el tiempo dichos programas han sido sometidos a procesos de evaluación y monitoreo para conocer su impacto. Entre las características más relevantes se encuentran: la participación de los padres y cuidadores como agentes educativos, la pertinencia y relevancia del trabajo comunitario y el acercamiento de las figuras educativas a los espacios de las comunidades y los hogares.

Estos programas se llevan a ejecución de forma variada, Eming y Young (2003) proponen la siguiente clasificación: (1) las visitas al hogar, en las que un promotor visita los hogares (generalmente se trata de zonas rurales o marginadas) una vez por semana, colaborando y orientando las prácticas de los padres; (2) cuidado de los padres, en las que un promotor capacita, de manera periódica, a grupos de padres y cuidadores de una comunidad en estrategias de cuidado y atención a la PI; (3) cuidado integral de la salud, un equipo multidisciplinario asesora a grupos de comunidades rurales o marginales en distintos temas como son nutrición, salud, agricultura, cuidado infantil, entre otras; (4) cuidado con base en el hogar, en la que un hogar de la propia comunidad, sirve de centro para la atención de los niños pequeños, este hogar es atendido por la madre/dueña de la casa; (5) cuidado grupal, un voluntario de la comunidad, capacitado por profesionales de la educación, atiende a grupos de niños de comunidades rurales y marginadas en un centro comunal; por último (6) el uso de medios de comunicación, se caracteriza por alcanzar una amplia cobertura y capacitar a los padres en la educación infantil. En el anexo 1 el lector podrá encontrar una tabla donde se pueden identificar los principales programas en América Latina, asociados a cada una de estas variantes de educación no formal.

Anteriormente vimos que, en su análisis de los programas de educación y atención de la primera infancia, Revenco (2004) establece que hacer partícipes a los padres y las familias en dichos programas, tiene beneficios tanto para los programas educativos, como para los propios padres, ya que se potencializan las acciones que se realizan en el hogar y viceversa. Al respecto, en el informe se presenta un cuadro con los principales programas educativos que involucran la participación familiar y de los padres, llevados a cabo en América Latina

en los últimos años. En estos programas, la participación familiar es entendida como el espacio donde se aprenden las primeras, y más significativas, pautas sociales, culturales y de desarrollo, este cuadro es reproducido a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Programas educativos de atención a la primera infancia que involucran a las familias en América Latina

País	Nombre de la experiencia	Características de la participación
Cuba	Educa a tu hijo	Se capacitan como monitores y a la vez la familia desarrolla un Programa de Estimulación Temprana
	Educación para la vida	Las familias, incluyendo a los hijos e hijas, participan en actividades educativas culturales
Chile	Escuela para padres	Escuela para padres Los familiares adultos asisten a un Programa de charlas y talleres referidos a comprender mejor a sus hijos y a apoyarlos durante su proceso de desarrollo
Ecuador	Acción ciudadana por la ternura	Los familiares adultos (aunque también los niños/as) reciben diversos mensajes comunicacionales que buscan generar un clima afectivo favorable al desarrollo de niñas y niños
El Salvador	Trabajo con padres en las modalidades formales	Dirigido a los familiares adultos para que en la casa estimulen el desarrollo de sus hijos (as)
República Dominicana	Coordinación familia escuela	Busca potenciar el apoyo educativo en el hogar, fortaleciendo dicho rol en la familia
Uruguay	Estimulación precoz	Se apoya a los familiares adultos que habitan en sectores aislados para que en el hogar puedan estimular a sus hijos(as) menores

Tomado de Revco 2004, p. 52

Entre las estrategias documentadas que utilizan dichos programas se encuentran los talleres, visitas domiciliarias, sesiones individuales, grupales y colectivas, entrega de materiales didácticos, uso de algunos medios de comunicación, como el radio, entre otras (Reveco, 2004). El gran abanico de estrategias, permite una diversificación en las posibilidades de atender distintas características contextuales, sociales y culturales de las familias y los niños, lo que hace más significativas las acciones y brinda una mayor cobertura.

Así, no sólo la participación de los padres y familias es importante en la intervención socioeducativa de la primera infancia, la metodología con que se lleven a cabo los programas, juega un papel importante para el logro de los objetivos. Al respecto, existen ejemplos

exitosos en América Latina, uno de ellos es el programa *Visita domiciliaria integral Chile crece contigo*, que se inició en el año 2006 y a continúa vigente a la fecha. El objetivo de este programa es promover espacios seguros en relación a la salud, relaciones familiares o condiciones de vulnerabilidad para apoyar el desarrollo de niños entre 0 y 6 años de edad. A través de las visitas domiciliarias, un equipo de salud hace un monitoreo del desarrollo y crecimiento de los niños, se proporciona orientación a las familias en cuestiones de salud, habilidades parentales y el uso de recursos comunitarios para apoyar el desarrollo de sus hijos, y se realizan algunas actividades de estimulación para favorecer directamente el desarrollo de los niños (Ministerio de salud, 2009).

Por otro lado, en Colombia, el programa *De cero a siempre* se enfoca en la atención de familias con niños menores de cinco años, en poblaciones urbano marginales y rurales. La metodología consiste en reuniones grupales semanales para discutir temas de salud, desarrollo, nutrición, entre otros; además de un encuentro educativo al mes, en los hogares. Otros programas que se han enfocado en la intervención de la primera infancia, a través de las acciones de los padres, por medio de visitas domiciliarias e intervenciones no escolarizadas y comunitarias son: *Cresca com seu filho* y *Primeira infancia melhor*, en Brasil; *Guata Ñepyrú* (Primeros pasos) en Paraguay; y el Programa Nacional Cuna Más, en Perú (SIPI, 2018).

Quizá el programa más relevante y reconocido tanto por su metodología, como por sus resultados, es *Reach-Up An early Childhood Parenting Program*, de Jamaica. En este programa, se realizaban visitas domiciliarias semanales para mostrarle a las madres cómo jugar con sus hijos, apoyándose de juguetes y materiales que los médicos y enfermeras llevaban. Años después, se estudió el impacto del programa en los adultos, que fueron beneficiados en su niñez, mostrando mejoras en el desarrollo cognitivo, el desempeño académico y con una menor tendencia a los actos delictivos (Heckman y Mosso, 2014). Los sorprendentes resultados de este programa han hecho que hoy, tras cincuenta años de haberse implementado por primera vez, se haya reproducido en diez países, entre ellos Estados Unidos e Inglaterra. Entre las mejoras que se ha realizado en dicho programa, está el uso de materiales y juguetes que se pueden encontrar en los hogares de las familias y la capacitación de personal de salud de la comunidad para realizar las visitas domiciliarias (Graham, 2018).

En México, el apoyo que el gobierno ofrece a los padres que por algún motivo no envían a sus hijos a la escuela, se da a través de programas ofertados por distintas instancias. La mayor parte de estos programas responden a las áreas de salud, alimentación y cuidado infantil, entre ellos encontramos a la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y al Sistema Nacional DIF (SNDIF). Sin embargo, pocas veces logran articular sus acciones para llevar a cabo una intervención integral. De manera general, ambas instancias han desarrollado programas de apoyo alimentario para dotar de leche, alimentos y orientación nutricional a los padres de distintos grupos sociales, entre ellos niños de 0 a 5 años de edad (escolarizados o no escolarizados).

En cuanto al cuidado infantil, instituciones como el SNDIF, SEDESOL y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), apoyan a las madres en el cuidado de los niños entre 43 días de nacidos y 5 años 11 meses, a través de guarderías, estancias infantiles y centros de asistencia infantil comunitarios. El objetivo principal de estos servicios es fomentar el desarrollo profesional y laboral de las madres o padres solos que deben salir a buscar trabajo, terminar sus estudios o cumplir con jornadas laborales extensas, mientras sus hijos son atendidos con servicios educativos, de salud y nutrición.

También están los servicios de salud proporcionados por instituciones como el IMSS, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSTE), SNDIF, Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), cuyos programas se dirigen al cuidado de la salud de mujeres embarazadas y niños en primera infancia, la reducción de la mortalidad de los niños pequeños, y atención médica primaria, principalmente (Villaseñor, 2012).

En particular, sobresale el trabajo realizado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El programa de educación inicial, surge en el año 1992, como una propuesta para brindar servicios educativos integrales a niños en primera infancia (0- 3 años 11 meses) y a sus padres y cuidadores. Entre los resultados más relevantes, se considera como uno de los programas para la primera infancia con mayor cobertura en México. En dicho programa se busca el fortalecimiento de las prácticas de crianza relacionadas al cuidado, la alimentación y el juego, a través del uso de materiales educativos pertinentes y el desarrollo de estrategias guiadas por una promotora voluntaria, que es capacitada por CONAFE. El

programa está dirigido principalmente a familias pertenecientes a comunidades rurales, indígenas y marginadas, con alto rezago educativo y social en todo el país. Se desarrolla bajo la modalidad no escolarizada, donde la comunidad tiene una participación activa en el desarrollo y organización de las sesiones, lo que favorece el involucramiento de distintos actores comunitarios, así como el compromiso y pertinencia del programa (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2012). A continuación, mostramos un concentrado de los principales servicios y agentes educativos de nuestro país, clasificados según el ámbito de los formal, no formal o informal (Tabla 2).

Tabla. 2 Educación y atención en la primera infancia en México (3 a 5 años)

Servicio educativo	Ámbito educativo	Edades que atienden	Objetivo del programa	Participación de los padres
Preescolares Generales (SEP)	Educación Formal	3 a 5 años	Desarrollar competencias para la transición a la primaria	Media, los principales agentes son los maestros (SEP)
Centro de desarrollo infantil (CENDI)	Educación formal	45 días a 5 años	Atención y educación a la primera infancia.	Media, los padres sostienen los centros y pagan a los maestros
Preescolar Indígena	Educación formal	3 a 5 años	Atender a comunidades indígenas, respetando su cultura	Media
CONAFE	Educación no formal	3 a 5 años	Atender a comunidades rurales pequeñas, donde no hay servicios formales	Alta, también se capacita a los padres y participan en la administración
CUPS	Educación no formal			
Programas y servicios gubernamentales	Educación informal	0 a 5 años de edad	Variado, protección de la salud y nutrición	Muy alta, los padres son los principales encargados del desarrollo infantil

Elaboración propia, 2018

Aunque la incorporación de programas como los que hemos mencionado merece nuestro reconocimiento, es importante recalcar que para obtener los resultados que se esperan, es necesario que se incorpore a las personas directamente relacionadas con la atención y educación de los niños pequeños; el empoderamiento de padres y cuidadores para llevar a cabo los programas, aumentará las posibilidades de hacerlos pertinentes y permanentes, así como el impacto en el DIT (Eming y Fujimoto, 2003).

Conocer estas experiencias en otras partes del mundo, y en nuestro propio país, nos permiten identificar las fortalezas y debilidades de la intervención en padres y cuidadores de la primera infancia, con la finalidad de desarrollar estrategias pertinentes a la diversidad de contextos y poblaciones que hay en nuestro entorno inmediato, tal como lo pretendemos realizar en esta investigación. Nuestro interés es que se pueda atender a aquellos sectores de la primera infancia que, por condiciones socioeconómicas, son excluidos del sistema educativo formal. Por esta razón, en el siguiente apartado revisaremos las investigaciones que explican los fenómenos de exclusión e inclusión en esta etapa de la vida.

1.2 La relación entre los primeros años y la exclusión

Históricamente, los niños pequeños han sido un grupo caracterizado por la discriminación y exclusión de distintas formas de participación social. Ahora bien, la situación es más complicada cuando se trata de niños pequeños que pertenecen a sectores vulnerables o marginados por la pobreza (Feigelson, 2011).

Los resultados de la encuesta nacional de niños, niñas y mujeres de México (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF, 2015), demuestran que la pobreza es un factor que afecta todos los aspectos de DIT en los niños. Por otro lado, tanto la pobreza, como el rezago escolar, son situaciones que condicionan el logro de los niños en la escuela, ambas son características de familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad, por lo que con el tiempo esta brecha de desempeño escolar se va engrandeciendo (De la Cruz, M; Montes de Oca, A; 2014).

Autores como Blum, McNeely, y Nonnemaker (2002), establecen que la vulnerabilidad es un factor que perjudica el desarrollo de los niños. Definen la vulnerabilidad como un proceso en donde interactúan el contexto social y una serie de factores latentes que pueden ser biológicos o cognitivos y que pueden generar resultados negativos para las personas, en este caso los niños. Uno de los resultados negativos es la exclusión del sistema educativo, lo que se asocia a rezago educativo y dificultades en el aprendizaje, que a la larga retroalimentan el círculo vicioso de la desigualdad.

A pesar del panorama, los estudios han demostrado que algunos recursos que llegan a equilibrar esta situación vulnerable pueden provenir del individuo, la familia o la

comunidad (Blum, McNeely y Nonnemaker, 2002), es decir, el ambiente directo en el que se desenvuelven durante los primeros años de vida. La familia tiene una fuerte influencia en el desarrollo del ser humano, constituye el referente principal de los niños para la formación de distintas habilidades y actitudes, en otras palabras, en la familia se forman las bases de cómo los niños se enfrentarán a la vida.

La mayor parte de los estudios sobre la influencia de los padres en el desarrollo de los niños, a través de las prácticas de crianza, han centrado la atención al papel de la madre y la interacción del niño con ella (COMIE, 2003). Sin embargo, como mencionamos antes, a lo largo del tiempo la constitución de las familias ha ido adquiriendo distintas formas, el concepto familia ya no refiere únicamente a la imagen de mamá, papá e hijos, sino que se va conformando de maneras mucho más diversas, sobre todo cuando se trata de familias vulnerables. Factores como la migración, pobreza e inseguridad inciden en que no sean siempre los padres quienes se hacen cargo de la educación y cuidado de los niños. Independientemente del cuidador, las familias vulnerables se enfrentan a la exclusión -económica, social y política- que disminuyen la posibilidad de alcanzar grados de bienestar en aspectos como salud, educación y vivienda, entre otros (Dávila, Pablos, Cortez y Rivera, 2014).

Existen evidencias de que el desarrollo del lenguaje está asociado a la condición socioeconómica de la familia y al nivel de estudios de los padres, (Colker, 2014; Hart y Risley, 2003, Fernald, Marchman, Weisleder, 2013). Por ejemplo, para demostrar que se el desempeño en el lenguaje de los niños está relacionado a la calidad y exposición al vocabulario de los padres, Hart y Risley (2003) dividieron a las familias en tres grupos (1) familias con padres profesionistas, (2) familias con padres de clase trabajadora y (3) familias de bajos recursos. Los resultados muestran una gran diferencia entre la cantidad de palabras escuchadas por cada grupo, la más radical se muestra entre los niños que provienen de familias cuyos padres tienen una profesión, estos niños alcanzaron a escuchar en promedio 45 millones de palabras durante los tres primeros años de su vida, en contraste con los niños de familias con bajos recursos, que solo escuchan 13 millones durante el mismo período. La diferencia entre el promedio de palabras escuchadas entre los niños en distintas situaciones, nos muestra, una vez más, que existe una desventaja inicial que posteriormente se traducirá

en posibles dificultades para aprender, ya que al extender el estudio para saber qué es lo que pasaba una vez que estos niños entraron a la primaria, encontraron que el desempeño que mostraban, así como los resultados en pruebas de coeficiente intelectual, correspondían a los resultados obtenidos durante la etapa de medición de interacciones lingüísticas durante los primeros años de su vida.

Aun así, las condiciones de vulnerabilidad y pobreza pueden no ser determinantes en el desarrollo cognitivo de los niños, sobre todo si se incide de manera temprana. En estudios realizados para analizar las variables que inciden en el déficit cognitivo de niños colombianos que viven en situación de pobreza, se encontraron indicios de que no existe una relación directa entre la pobreza y el bajo nivel cognitivo, sino que el impacto en el desarrollo cognitivo de los niños se da cuando se combinan una serie de factores: las expectativas y metas de los padres para los hijos, los tipos de prácticas de crianza y el propio nivel socioeconómico. En cuanto a las formas de interactuar por parte de los padres, establecen que existen tres tipos de prácticas, de entretenimiento, de formación y protección y de cuidado. Se considera que las prácticas de formación y protección y cuidado influyen más sobre el DIT, debido a que se relacionan a la estimulación y supervivencia de los niños (Orozco, Sánchez y Cerchiaro, 2012).

Nuevamente cobra sentido la postura de Heckman (2010), al establecer que para reducir la brecha en habilidades y conocimientos entre niños en situación vulnerable y aquellos que no lo están, los gobiernos deben invertir en educación preventiva, pertinente a las condiciones de las familias. De esta manera, se obtendría un ahorro en inversión en estrategias correctivas educativas, sociales y de salud, además de reducir los sesgos sociales y educativos, que cada vez son mayores.

Por otro lado, retomando los objetivos de la AEPI, encontramos que dos de ellos están directamente relacionados a la atención y educación de la PI en exclusión del sistema educativo: el *compensar las desventajas de los niños vulnerables y fomentar su capacidad de adaptación*, y *hacer que los niños estén listos para incorporarse al medio escolar y promover la preparación para la escuela primaria* (UNESCO, 2006, p.16). Ambos objetivos se relacionan a la atención y educación de niños que actualmente se encuentran en alguna desventaja y que por consiguiente, pueden presentar barreras para el aprendizaje al ingresar

a la educación primaria, convirtiéndose estas barreras en un sesgo que permanezca a lo largo de la vida. Por lo tanto, el impacto de los servicios de la AEPI genera un aumento en las posibilidades de ingresar a la primaria, así como una mayor adaptación en este proceso de transición, lo que favorece el aprendizaje y aumenta las posibilidades de concluirla, reduciendo la deserción, el rezago y la necesidad de acudir a centros de educación especial.

En el caso de nuestro país, la exclusión del sistema educativo formal de la primera infancia (educación inicial y preescolar) se ha visto ligeramente mitigada por los programas de AEPI, sobre todo aquellos que involucran la educación no escolarizada, como es el caso del CUPS. Sin embargo, cuando llega el momento de ingresar a la primaria formal, éstos niños arrastran consigo un rezago en el desarrollo en comparación con aquellos que no fueron excluidos del sistema educativo formal, es decir, que sí cursaron el preescolar. Este rezago se observa principalmente en los estándares curriculares que establece la SEP, mismos que se basan en el perfil de egreso de los alumnos de preescolar. En otras palabras, existen ciertos rasgos de desempeño que se esperan de un niño de 5 o 6 años de edad que busca ingresar a la primaria, que son favorecidos al cursar el preescolar, por lo tanto, aquellos que por distintas condiciones han sido excluidos de esta primera etapa de la educación básica, muy probablemente continuarán con el ciclo de exclusión y desventaja al no cumplir con dichas características.

Haremos una revisión más profunda de los estándares curriculares en el capítulo del marco teórico, por lo pronto, es importante tener en cuenta que la exclusión de la primera infancia al sistema educativo formal durante el preescolar, definitivamente impacta en el aprovechamiento y desempeño de los niños en la primaria, por lo que es necesario desarrollar estrategias para equiparar las condiciones y disminuir esta. A partir de esta idea, consideramos que nos acercamos al terreno de la inclusión educativa, por lo que las acciones que puedan realizar los padres y cuidadores con los niños deben estar matizadas de principios inclusivos. A continuación revisaremos el trabajo que se ha realizado hasta el momento en este tema.

1.2.1 La educación como un proceso de inclusión en la Primera Infancia

Dentro de los derechos garantizados para los niños de todo el mundo está el derecho a la educación (ONU, 1959, UNESCO, 1989). El tema de la educación ha estado presente en discusiones y acuerdos internacionales, por ejemplo, en el Foro Mundial sobre educación, llevado a cabo en Dakar en el año 2000, del cual se desprendió el documento *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* en cuyo artículo III del apartado de objetivos se habla de la importancia de asegurar la equidad en la educación (UNESCO, 2000).

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la inclusión educativa se relaciona a la equidad. En este sentido, apunta que se debe garantizar que las circunstancias personales o sociales como la pobreza, no sean una barrera para el logro educativo y social, en particular establece que “es la lucha contra el fracaso escolar lo que puede ayudar a superar las consecuencias de la privación social, que con frecuencia son, precisamente, la causa de dicha situación...” (OCDE, 2007, p. 1)

Lo que busca la educación inclusiva es reducir la exclusión social, dar cabida a procesos de educación a todos los seres humanos, tal como lo establece la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948). Busca además, que ese derecho sea cumplido en virtud de que cualquier niño o niña pueda aprender en convivencia con sus iguales, en las escuelas, de tal manera que la diversidad sea un elemento más del proceso de aprendizaje, donde todos los alumnos se beneficien de todos. La UNESCO (2008) expone cinco argumentos a favor de la educación inclusiva: (1) Es un medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades, (2) Es un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas, (3) Es un medio para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes, (4) Es un medio para aprender a vivir juntos y construir la propia identidad y (5) Es un medio para mejorar la eficiencia y la relación costo-beneficio de los sistemas educativos.

Las conclusiones de los monitoreos de *Educación Para Todos*, nos llevan a establecer tres características básicas para hablar de una educación de calidad: el respeto de los derechos humanos, mayor equidad en el acceso, evaluación y procesos y mayor pertinencia (UNESCO, 2005). Dichas características ponen de relieve la relación natural entre educación

de calidad e inclusión; por un lado, el reconocimiento de los derechos implica que no exista discriminación para acceder y recibir educación acorde a las necesidades del contexto, independientemente de las condiciones de sociales, culturales o individuales de los niños y niñas. Por tanto, la educación es un proceso que sirve para la inclusión de sectores excluidos. La educación inclusiva, más allá de ser un deber en el sistema educativo, es una herramienta de desarrollo social y equidad.

Específicamente, la relación primera infancia y educación inclusiva en nuestro país, está determinada en el Programa de Educación Preescolar vigente (SEP, 2011). En dicho documento se establece que la educación preescolar tiene dos características, es *pertinente*, en cuanto a que se reconoce, respeta y se considera en el currículum la existencia de diversidad cultural en el mundo; además, es *inclusiva* puesto que pretende reducir la desigualdad de acceso a la educación y por tanto a las oportunidades y la discriminación (SEP, 2011).

Además, las labores de inclusión en materia educativa gubernamental son cubiertas por servicios como educación indígena o centros escolares comunitarios del CONAFE, quienes se encargan de atender a niños en entornos vulnerables y geográfica o culturalmente difíciles de acceder. Por otro lado, la Dirección de Educación Especial de la SEP, atiende a la diversidad dentro de las escuelas, a través de distintas modalidades: Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), Centros de Atención Múltiple (CAM) (SEP, 2006). Los tres servicios brindan su apoyo tanto a la escuela donde se encuentra el alumno, al propio alumno y a su familia, de manera que se trata de un trabajo colaborativo entre los distintos contextos inmediatos en los que se desenvuelve el niño.

En México, el nivel de Educación Especial atendió durante el ciclo escolar 2015-2016 a un total de 579,460 niños con alguna dificultad en el proceso de aprendizaje. De esos niños atendidos, 223,490 son considerados dentro de la categoría *otras condiciones*, donde se incluyen dificultades asociadas al contexto, conducta, trastornos de personalidad, lenguaje entre otras, que no necesariamente se refieren a discapacidad (SEP, 2016). Para atenuar el efecto de la atención especial dentro de la escuela primaria, es necesario trabajar en la prevención de dichas necesidades educativas especiales, mediante la disminución o

eliminación de las barreras del aprendizaje durante los primeros años de vida. La escuela no es el único agente de inclusión, el trabajo que puedan realizar los padres durante estos primeros años de vida, podría ser la materia prima con la cual se construya la educación inclusiva. Como dice Martínez (2014, p. 68) “la familia contribuye pues en el aprendizaje de sus hijos, en sus actitudes, su personalidad y en muchos otros aspectos de su formación como seres humanos. Este hecho es especialmente significativo en el caso del alumnado con necesidades educativas específicas”.

Una de las principales preocupaciones de la educación inclusiva es “identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender” (UNESCO, 2008, p.9). Las acciones deben estar dirigidas a eliminar las condiciones físicas, personales e institucionales que se convierten en una barrera para el proceso de aprendizaje de los alumnos, lejos de enfocarse en realizar acciones particulares que respondan a sus características personales y que continúen fomentando la homogenización, se subraya la importancia de intervenir sobre todo un sistema: escuela, familia, comunidad.

Aunque ahondaremos en la definición del concepto *barreras para el aprendizaje* en el capítulo teórico, podemos decir que éstas pueden ser causadas por elementos contextuales, distintos a aquellos que se relacionan con una discapacidad o dificultades genéticas, es decir, pueden ser producto de la crianza en los primeros años de vida. Esto significa que en los niños que presentan barreras para el aprendizaje pudieron existir elementos o prácticas que no permitieron el adecuado desarrollo infantil y que impactan posteriormente en la forma en que el niño se enfrenta a la escuela en ámbitos sociales, cognitivos, emocionales y físicos. Actualmente, el objetivo de la educación inclusiva, así como el trabajo de los servicios de educación especial, están enfocados a la eliminación de barreras para el aprendizaje, más que a la eliminación o atención de las necesidades educativas especiales que pudieran presentar los alumnos, esto nos habla de una visión más preventiva que remedial en la educación (SEP, 2011).

En un recuento de las variables asociadas al aprendizaje escolar, Cornejo y Redondo (2007) establecen que existen factores escolares, comunitarios y familiares que inciden en los logros de aprendizaje. Dentro de los factores familiares mencionan, entre otras, el clima

afectivo y las prácticas de socialización que se dan desde los primeros años, resaltando que la influencia que pueden ejercer en el desempeño escolar puede ser estimulándolo o inhibiéndolo. Otras investigaciones demuestran que las acciones que padres y cuidadores puedan realizar en casa, también pueden servir como *factores de protección* que reducen el riesgo de la necesidad de una atención especial en la escuela (Sylva et al., 2004).

De esta manera, nuevamente nos encontramos con la evidencia de que los padres y/o cuidadores y la familia tienen una fuerte influencia sobre la educación de sus hijos. De manera más específica, en poblaciones que se caracterizan por condiciones de pobreza y exclusión, las acciones que puedan realizar los padres y/o cuidadores durante los primeros años pueden ayudar a romper con las barreras de aprendizaje y por tanto, con dicha exclusión, mejorando a largo plazo las condiciones sus condiciones de vida.

1.2.2 Las prácticas de crianza con principios de inclusión

El papel que las familias, los padres y la comunidad juegan en el desarrollo de los niños es trascendental para el desempeño que tendrán a lo largo de la vida. En entornos vulnerables, donde es característica la exclusión social y educativa, éstas se reproducen con cada generación. De este modo, los niños que ingresan a la primaria -y que anteriormente fueron excluidos del preescolar formal por distintas razones- presentan un rezago heredado por su condición social y familiar, que con el paso del tiempo va a aumentando la brecha en relación a otros niños con mejores condiciones sociales y educativas, conformando un círculo de desigualdad. Aunque existen programas de atención a estos niños desde la perspectiva de la educación inclusiva, la realidad es que en muchos casos, los esfuerzos son insuficientes. Por esta razón, debe optarse por una política de prevención, más que remedial, para reducir este rezago, producto de las barreras para el aprendizaje desarrolladas durante primera infancia.

Como hemos visto, dentro de las estrategias para contrarrestar las condiciones socioeconómicas se incluye la participación activa de los padres y cuidadores. Un ejemplo de ello es la interacción lingüística con los adultos cuidadores o padres, ésta puede iniciarse durante el embarazo y extenderse durante la primera infancia, antes de los cinco años. Asimismo, puede tener una intención educativa, es decir fomentar el aprendizaje de nuevas palabras y expresiones a través de ejercicios de estimulación, o darse de manera casual

durante las pláticas y actividades cotidianas, el juego y canciones, es decir, durante las prácticas de crianza. Así, las prácticas que realizan los padres o cuidadores cotidianamente, pueden convertirse en esa estrategia preventiva para la inclusión de los niños y la mejora del desarrollo, de cara al ingreso a la escuela formal.

Existen prácticas de crianza que pueden estar matizadas con un tinte inclusivo. Por ejemplo, con respecto a la función de socialización, podemos decir que las prácticas de crianza asociadas a fomentar la convivencia de los niños pequeños con otros niños; la función de afectividad, por ejemplo, puede verse en las prácticas que realizan cotidianamente padres y/o cuidadores para comunicarse y mantener relaciones de servir y devolver con los niños (Martinez, 2014),

La investigación acerca de la primera infancia ha trazado el camino para que en la actualidad se reconozca la importancia de esta etapa del desarrollo humano. La principal razón para que los investigadores volteen la mirada sobre los niños más pequeños es que, se ha demostrado que los primeros años de vida son trascendentales para la conformación integral de las personas. Así, hemos visto que la primera infancia es el periodo más importante para la construcción de la arquitectura cerebral, el desarrollo físico y socioemocional, denominado actualmente DIT.

El estudio sobre el *DIT*, ha permitido que los países desarrollen estrategias para favorecer a las sociedades, a partir de la intervención sobre los más pequeños y sus familias, por lo que las prácticas de crianza, se han revalorado como una herramienta de educación y desarrollo. Por otro lado, el fortalecimiento de acciones para la inclusión educativa, sienta las bases para que los programas para favorecer el DIT lleguen a las familias que más rezago presentan, con la intención de disminuir esta condición a través de la preparación desde los más pequeños, de manera que puedan generarse mejores condiciones para el aprendizaje a lo largo de la vida.

La construcción del presente estado del arte nos lleva a preguntarnos cuál es el siguiente paso en las investigaciones sobre desarrollo infantil temprano y prácticas de crianza. El desafío a partir de este momento, es vincular dichas prácticas a los principios de inclusión educativa, es decir, lo que denominaremos a partir de ahora *prácticas de crianza con enfoque inclusivo*.

Capítulo II. Marco contextual: la Primera Infancia y su entorno

Como hemos mencionado, la Primera Infancia (PI) ha recorrido un camino arduo hasta llegar a ser reconocida por su importancia en el desarrollo humano y su influencia en el desarrollo social. Por tal motivo, organismos internacionales encargados de velar por el bienestar de los niños entre 0 y 5 años de edad, promueven la generación de políticas públicas que aseguren el reconocimiento de los derechos de dicha población, principalmente en los ámbitos de salud, desarrollo social y educación. A nivel global, muchos son los países que se han apropiado de los convenios y estrategias internacionales, aterrizándolas a sus propios contextos, como es el caso de los países de América Latina. Por otro lado, México es un país que, poco a poco, ha ido construyendo las bases para la atención de este sector de la población.

Desde la perspectiva educativa, la inclusión y la atención a la diversidad se han convertido en la trinchera desde la cual se pretende dar respuesta a la exclusión social y educativa que sufren ciertos grupos sociales, como son las personas con discapacidad, las mujeres, los indígenas, los pobres e incluso los niños pequeños. Así, el tema de la inclusión educativa se ha gestado internacionalmente para luego incidir en el sistema educativo nacional con estrategias educativas precisas.

La colonia Barranca Honda se caracteriza por la desigualdad social y la exclusión educativa. De la mano a las precarias condiciones económicas, los habitantes de la colonia son propensos a quedar fuera del sistema educativo y social, desde los primeros años de vida. Tal es el caso de los niños que asisten a la escuela comunitaria del CUPS en esa colonia. En este capítulo haremos una revisión del marco internacional, regional y nacional de la atención y educación de la primera infancia y los principios de educación inclusiva existentes. Finalmente, describiremos brevemente las características generales de Barranca Honda, ya que se trata del contexto inmediato de los participantes de esta investigación.

2.1 El contexto internacional de la primera infancia y su inclusión

Muchas de las políticas y acciones que se desarrollan en nuestro país provienen de las reflexiones que se han dado de manera consensuada a nivel mundial, debido a que se

sustentan en el reconocimiento del ser humano, la niñez y su diversidad. A continuación, revisaremos, uno a uno, los principales organismos internacionales dedicados a promover el desarrollo de las personas alrededor del mundo.

2.1.1 El papel de los organismos internacionales para colocar a la primera infancia en la agenda internacional

Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Se trata del primer referente obligado al hablar de los derechos de la infancia. La ONU surge en 1945, como una respuesta a la situación política y social consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Entre otros, el propósito de los 193 países adscritos a esta organización es velar por el cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas, sin importar su nacionalidad o condición política. En este afán, el primer referente que encontramos es la Declaración universal de los derechos humanos (ONU, 1948) que, tras los hechos acontecidos durante la Segunda Guerra, surge para contribuir a que el mundo y las personas no vuelvan a ser violentados. En esta Declaración se enaltece la naturaleza humana de todas las personas, misma que implica el reconocimiento y goce de derechos universales básicos para su desarrollo y la convivencia digna en sociedad. Entre los derechos establecidos como iguales e inalienables resalta para esta investigación el artículo 26, que se refiere a la educación:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (ONU, 1948, p. 8)

De esta manera, la educación se vuelve un elemento indispensable para el desarrollo del individuo, y desde una perspectiva global, de las naciones, por lo que cada país está obligado a proveer servicios educativos como parte de los derechos de sus ciudadanos.

En lo referente a la infancia, el artículo 25 en su apartado 2, especifica que la infancia y la maternidad tienen derecho a cuidados especiales (ONU, 1948), con esto se pone énfasis en la protección de los niños incluso antes de su nacimiento. Este derecho al cuidado y asistencia, va más allá de la vigilancia médica y la consideración de la salud, implica, tanto la preparación de la madre antes del nacimiento y la educación en la crianza los primeros años de vida, como la estimulación y enseñanza que pueda darse al niño.

Por otro lado, los llamados *Pactos de Nueva York* son documentos que sirven de refuerzo a lo convenido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre ellos está el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, que entró en vigor en marzo de 1976. Sus artículos 23 y 24 son relevantes para la concepción de la familia y la infancia. En el artículo 23, se pone énfasis en el reconocimiento de la familia como el fundamento de la sociedad, con el derecho de recibir apoyo y asistencia por parte del Estado para su bienestar. El artículo 24, hace mención del derecho del niño a recibir la atención y protección inherentes a su condición de menor por parte del Estado y de su familia (ONU, 1976).

Otro documento que pertenece a dichos Pactos es el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Éste añade en el artículo 10 que, las madres deberán recibir protección antes, durante y después del nacimiento de su hijo (ONU, 1976), lo que representa un acercamiento a la atención a la primera infancia al reconocer los cuidados requeridos durante el inicio de su vida, asimismo en el artículo 12 se determina la responsabilidad del Estado para asegurar las condiciones que permitan el sano desarrollo de los niños y reduzcan la mortalidad infantil (ONU, 1976), resaltando por primera vez la importancia del desarrollo infantil.

En septiembre de 2015 se llevó a cabo la cumbre mundial para determinar los *17 Objetivos del Desarrollo Sostenible*, mismos que fueron aprobados y adoptados por todos los representantes de América Latina (ONU, 2016), cuyo cumplimiento está previsto para el

2030. Estos objetivos tienen la finalidad de poner “a la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente” (ONU, 2016, p. 7). Se pretende mejorar las condiciones de todos los habitantes de la región, y del mundo, poniendo atención en cuestiones como la pobreza, educación y cambio climático. Para cada uno de los objetivos se han propuesto metas, algunas de ellas están directamente relacionadas a la atención y educación de la primera infancia, como son:

- Para 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones vulnerables, incluidos los lactantes, a una alimentación sana, nutritiva y suficiente durante todo el año
- Para 2030, poner fin a todas las formas de malnutrición, incluso logrando, a más tardar en 2025, las metas convenidas internacionalmente sobre el retraso del crecimiento y la emaciación de los niños menores de 5 años, y abordar las necesidades de nutrición de las adolescentes, las mujeres embarazadas y lactantes y las personas de edad
- Para 2030, poner fin a las muertes evitables de recién nacidos y de niños menores de 5 años, logrando que todos los países intenten reducir la mortalidad neonatal al menos hasta 12 por cada 1.000 nacidos vivos, y la mortalidad de niños menores de 5 años al menos hasta 25 por cada 1.000 nacidos vivos
- Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (ONU, 2016, p, 22).

Con estas metas se pone en evidencia la importancia que tiene la atención a la nutrición, salud y educación de los niños de 0 a 5 años, incluso antes del nacimiento, así como la de sus madres. En especial, queremos hacer hincapié en la necesidad de sumar esfuerzos para incidir y mejorar los procesos de transición a la primaria de este sector de la población, en particular de aquellos niños que no asisten a la escuela durante el preescolar, como se verá a lo largo de la presente investigación.

Otro tema importante, que se aborda en los Objetivos del desarrollo sostenible, es la inclusión (ONU, 2016). Particularmente, en el objetivo cuatro se establece de manera contundente *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas*, lo que implica poner en marcha los principios de la inclusión como eje rector de los sistemas educativos alrededor del mundo; además, en el objetivo diez se establece *reducir la desigualdad en y entre los países*, por lo que, si consideramos que la educación inclusiva es el medio de acabar con la exclusión social y la desigualdad, se refuerza una vez más la adopción de políticas inclusivas, principalmente educativas, que guíen el camino hacia el mejoramiento de la vida de las personas y del mundo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La UNESCO, fue creada en noviembre de 1945 bajo los mismos principios que rigen a la ONU, tras la firma de acuerdos que dieron fin a la Segunda Guerra Mundial. Entre sus objetivos están el desarrollo del ser humano y la paz, considerando que es mediante la educación y el desarrollo intelectual que se pueden alcanzar (UNESCO, s.f.). Dentro de los estatutos de la organización se da énfasis en el papel de la educación durante la infancia, específicamente en el artículo 29, se establece que la educación favorecer el desarrollo del niño en tanto su personalidad, sus talentos y sus habilidades, asimismo deberá comprometerse con el respeto por los derechos humanos y a las características individuales de los niños, independientemente de su condición, cultura, etc. (UNESCO, s.f.).

Entre las acciones que la UNESCO ha llevado a cabo para promover y asegurar la educación de los niños de todo el mundo, está la *Conferencia Mundial de Educación Para Todos*, como su nombre lo indica, la columna vertebral del documento es el compromiso de los gobiernos y la sociedad en general de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje a través de la educación, de tal manera que se aseguren los conocimientos, valores y herramientas necesarias para alcanzar una calidad de vida adecuada y participar de manera activa en la sociedad (UNESCO, 1990). Asimismo, en el artículo tercero se recalca el compromiso con disminución de la desigualdad al considerar un esfuerzo mayor por atender

a la diversidad: niños en condición de pobreza o marginación, grupos indígenas, equidad entre los sexos, y las – aún llamadas- “personas impedidas” (UNESCO, 1990).

Otro punto importante del mismo documento es el artículo quinto, en el que se habla específicamente de la educación inicial, reconociendo que la educación comienza al nacer y que la mejor estrategia para intervenir durante estos años es por medio de la familia y la comunidad (UNESCO, 1990). Por último, pero de manera muy importante se habla de la redirección de los recursos públicos y del apoyo de la sociedad para construir políticas y presupuestos más firmes, que incidan en la calidad educativa, ya que “la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico” (UNESCO, 1990, p. 9).

Una línea de trabajo de esta organización, es la unidad de educación especial, ubicada en París, cuyo objetivo es la protección y educación de niños desfavorecidos, entre los que se cuentan los niños que presentan alguna necesidad educativa especial – como pueden ser las condiciones socioeconómicas-, de manera que los maestros y las escuelas cuenten con capacitación y políticas que favorezcan tanto la inclusión educativa como la disminución de las barreras para el aprendizaje, basando su trabajo en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

De manera más reciente, se llevó a cabo el *Foro Mundial de Educación 2015*, del cual surgió la declaración de Incheon, que se basa en el cumplimiento del cuarto objetivo de desarrollo sostenible: Educación de calidad (ONU, 2016). Dicho documento plantea a la educación como medio para transformar vidas, y reconoce a la inclusión como un compromiso inherente a la misma, de manera que no se puede considerar que se haya alcanzado la calidad educativa, si no es para todos (UNESCO, 2015).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

De manera más específica, la ONU ha concentrado los esfuerzos para velar por los derechos de los niños y niñas del mundo en la UNICEF. Surge en 1946, consolidándose como una oficina formal y permanente de las Naciones Unidas en 1953. Un año después se firma el primer acuerdo entre la organización y México, desde entonces la relación entre la

organización y el gobierno de este país se hizo estrecha, al participar en acuerdos conjuntos en beneficio de la niñez mexicana (UNICEF México, s.f.).

A nivel internacional, UNICEF desarrolla programas y vigila el cumplimiento de los derechos de los niños establecidos en la *Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño*, documento que surgió en la Cumbre mundial a favor de la infancia llevada a cabo en Nueva York el 30 de septiembre de 1990, donde se establecen una serie de metas relacionadas al cuidado y atención de los niños de todo el mundo, en particular de aquellos niños que se encuentran en situación vulnerable por sus propias características (discapacidad) o las de su entorno, el énfasis está puesto en la premisa de que el cuidado y atención de los niños generará el bien común, el bien de las sociedades de todo el mundo (UNICEF, 1990).

El eje rector de esta Declaración es el reconocimiento de los niños como seres humanos, con derechos inherentes e inalienables que aseguren su crecimiento y desarrollo en un estado de bienestar. El Estado es el principal responsable de asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas y de vigilar que tanto las instancias especializadas en la atención a la infancia, como las familias cumplan con las condiciones para su cuidado. A este respecto, en el artículo nueve, se hace énfasis en que la responsabilidad del cuidado de los niños es compartida en gran medida con la familia, sin embargo, en caso de que las condiciones que la familia brinda al niño no sean las adecuadas, el Estado puede asumir la tutela o asignar un tutor para su cuidado (UNICEF, 1990). Así, podemos concluir que, el principal agente educativo de los niños, sobre todo en la primera infancia, es la familia, por lo que los padres o cuidadores se convierten en una prioridad para las acciones encaminadas a su desarrollo.

Para reafirmar la importancia de la familia, específicamente de los padres y/o cuidadores, el artículo 18 establece que el Estado otorgará la asistencia necesaria a los padres para la adecuada crianza de los niños (UNICEF, 1990). Entre las acciones para apoyar a los padres se encuentran desde proporcionar servicios de salud, educación y alimentación, hasta la propia educación y bienestar de los padres. El artículo 23 está relacionado a la atención para niños en situaciones especiales, ya sea por condiciones físicas o mentales tanto en el ámbito de la salud como de la educación (UNICEF, 1990).

Además de los artículos mencionados en el párrafo anterior, vale la pena resaltar el reconocimiento de la atención antes del nacimiento, lo que implica un antecedente al concepto de primera infancia. Dicho antecedente se encuentra en el artículo 24, donde se hace mención de la atención a la salud de las madres en el periodo prenatal y postnatal, resultando en una atención indirecta a los niños durante el periodo que comprende lo que hoy conocemos como primera infancia. En el mismo artículo se habla del cuidado de la salud, la nutrición y la mortalidad de los niños, uno de los aspectos más relevantes del desarrollo durante los primeros años de vida (UNICEF, 1990).

Otro artículo de relevancia para esta investigación es el 27, en él también se establece la importancia de la asistencia por parte del Estado a las familias para coadyuvar en el desarrollo integral de los niños, haciéndolo más específico ya que se habla de aspectos físicos, mentales, espirituales, morales y sociales (UNICEF, 1990), acercándose al concepto de desarrollo integral que se tiene para esta investigación. Por otro lado, los artículos 28 y 29 se refieren al derecho a la educación, reconociendo la obligación del Estado de proveer educación gratuita para todos, además de hacerlo con las adecuaciones necesarias para que aquellos que tienen necesidades especiales puedan obtener los mismos beneficios de la enseñanza.

Así, la educación se asocia al desarrollo de una serie de aspectos que van más allá de la atención a los ámbitos físicos y de supervivencia. La intención es que durante estos valiosos años de vida, se puedan desarrollar aspectos emocionales, mentales y culturales que sirvan de base para el posterior desenvolvimiento del niño. Por último, cabe resaltar que se pretende que los artículos que constituyen la Declaración se conviertan en principios que guíen la elaboración de políticas públicas que contribuyan al bienestar de la infancia en todos los países (UNICEF, s.f.).

Otra de las acciones más relevantes para la protección de los derechos de los niños, fue la una reunión especial para tratar temas relativos a la infancia, mismos que quedaron plasmados en el documento *Un mundo apropiado para los niños*. Este documento se conforma de 10 artículos, de los cuales, los cinco primeros coinciden con los intereses de la presente investigación ya que están asociados a los derechos de la infancia a la educación y pleno desarrollo, (1) poner a los niños siempre primero, (2) erradicar la pobreza, (3) no

permitir que ningún niño quede postergado, (4) cuidar de los niños, que los niños vivan de la mejor manera posible y (5) educar a todos los niños (UNICEF, 2002, p.3-4).

Podemos ver que para que los niños y niñas cuenten con un desarrollo óptimo y que impacte durante toda su vida, se debe cuidar de su salud, nutrición, deben tener educación y cuidar del medio en el que se desarrollan. Además, se reconoce que los niños son pieza clave para el mejorar la situación de las sociedades, actualmente y a largo plazo, al establecer que invertir en este sector contribuirá a erradicar la pobreza. Por último, se menciona a la familia como la principal responsable de llevar a cabo las acciones más próximas a los niños, la crianza, por lo que su capacitación en dichas acciones se vuelve relevante. La importancia de este documento y las acciones que conlleva, radica en el hecho de que se consideran los aspectos básicos del desarrollo infantil temprano como son “el desarrollo físico, psicológico, espiritual, social, emocional, cognitivo y cultural de los niños” (UNICEF, 2002, p. 6), como elementales para el desarrollo integral de todas las personas, para toda la vida, lo que supone el mejoramiento de su calidad de vida.

Por otro lado, en el mismo documento se aborda el tema de la exclusión social que resulta ser una barrera para el pleno desarrollo de los niños, es necesario “eliminar la discriminación contra los niños” (UNICEF, 2002, p. 7- 8). Una de las herramientas más efectivas es la educación inclusiva, que a través de sus principios y acciones busca incidir en la reducción de la desigualdad y exclusión social al otorgar educación de calidad a todos los niños. Una de las estrategias más relevantes en materia de educación inclusiva que se menciona en el documento, es generar acciones que impliquen la movilización de la comunidad y las familias en conjunto con la escuela, para detectar a los niños que han sido excluidos y dar respuesta acorde a su situación (UNICEF; 2002).

2.1.2 Los acuerdos y acciones a favor de la primera infancia en América Latina

La historia que comparten los países de América Latina, es una historia de reajustes constantes en los ámbitos políticos y económicos. Los movimientos sociales y políticos que han marcado el desarrollo de los países que la conforman han dando pie a una reestructuración de sus políticas públicas, entre ellas las destinadas a la atención de la primera infancia. En el informe 2008 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD), México se encuentra en el grupo 2, junto con países como Chile, Argentina, Uruguay, Cuba, Costa Rica, lo que significa que los resultados de estos países, en relación al nivel de desarrollo de los países a nivel mundial, es similar. Uno de los aspectos en los que existe mayor similitud, es el de las políticas públicas en relación a la atención y educación de la primera infancia (PNUD, 2008).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la mayor parte de los países de América Latina transitaron de sociedades conquistadas a Estados libres, con leyes y políticas que promovieran el desarrollo nacional de manera más firme. Podríamos considerar como el primer antecedente de los programas dirigidos a la primera infancia en América Latina a las políticas promovidas por el sector médico, que estaban asociadas a temas de salud, como son la mortalidad y la atención a enfermedades (Peralta y Fujimoto, 1998). En relación a los más pequeños, se destinaron acciones que promovieran condiciones de higiene y alimentación más adecuadas para los niños y sus madres. Posteriormente, se iniciaron las acciones asociadas a la protección y bienestar del niño, que estaban centradas en salvaguardar la seguridad física de los niños. Finalmente, se comienzan a crear leyes que garanticen el cuidado de los niños por parte de sus familias, y del Estado mismo en los casos en los que las familias no demuestran esa capacidad (Peralta y Fujimoto, 1998)

Por otro lado, UNESCO también ha estado presente en el trabajo que se ha hecho para la primera infancia en América Latina. En 1993 se llevó a cabo la V Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, donde se aprobó la Declaración de Santiago, que pone de manifiesto el papel del Estado en la educación inicial. En este documento se reconoce que gran parte de las acciones se han realizado en el ámbito de la educación no formal, concentrado la atención formal en espacios privados, lo que fortalece la brecha de desigualdad. Aún así, los esfuerzos públicos dirigidos a las familias y cuidadores, mediante programas no formales, han tenido buenos resultados, avanzando significativamente en la atención a la primera infancia (UNESCO, 1993).

De forma más reciente, en febrero de 2017, la Organización de Estados Americanos celebró una reunión con los ministros de educación de la región que conforman la Comisión Interamericana de Educación. Dentro de los temas prioritarios de la llamada *Agenda Educativa Interamericana: Construyendo Alianzas y avanzando hacia los objetivos del*

Desarrollo Sostenible, se encuentran la educación de calidad, inclusiva y con equidad y la atención integral a la primera infancia, que son a su vez, piezas clave de los acuerdos del marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A lo largo de todo el documento, puede observarse un reconocimiento a la inclusión educativa como coadyuvante en el desarrollo de una educación de calidad, estableciendo que “el enfoque de la calidad se basa en los derechos humanos, la inclusión y la equidad...” (OEA, 2017, p. 2).

En ese sentido, se define a la educación inclusiva como un derecho que respeta y garantiza a la diversidad de educandos y la equidad de oportunidades a través de la disminución o eliminación de barreras. Se hace mención también de la necesidad de tener un currículo flexible y abierto, lo que facilita el acceso y mejora los aprendizajes de los estudiantes que forman parte de una población diversa. De hecho, se refiere a la educación inclusiva como un medio de equiparación de oportunidades de aprendizaje, capaz reducir la exclusión social y la pobreza (OEA, 2017).

Asimismo, dentro de las áreas prioritarias de atención está la primera infancia, a través del fortalecimiento de la educación inicial, que deberá ser a su vez inclusiva, gratuita, obligatoria y garantizada para todos los niños y con plena conciencia de que “ los niños y las niñas son agentes que encierran un potencial para cambiar las cosas, la atención a la Primera Infancia debe estimular tempranamente el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico, fortaleciendo la capacidad infantil...” (OEA, 2017, p.9). Los objetivos que se establecieron durante la reunión para los temas asociados a la atención integral de la primera infancia, son:

Objetivo 1: Conocer e intercambiar políticas, programas y experiencias en torno a la atención integral de la primera infancia, por modalidades de atención institucional, comunitaria y familiar

Objetivo 2: Fortalecer la formación docente y de otros agentes y actores vinculados con la atención integral a la primera infancia

Objetivo 3: Intercambiar experiencias e información sobre estándares y currículo para la atención integral de la primera infancia (OEA, 2017, p. 5 y 6)

Podemos observar que más allá del reconocimiento de la primera infancia como una etapa crucial en el desarrollo de las naciones, en esta reunión se consolidan líneas de acción que implican el establecimiento de políticas que incluyan la capacitación y participación de

docentes, comunidad y familia, así como el intercambio de experiencias entre los países, lo que facilitará y enriquecerá el trabajo por los niños pequeños de Latinoamérica.

Como hemos mencionado, el marco internacional y regional conformado por los acuerdos internacionales revisados hasta este momento, han tenido una influencia muy fuerte en nuestro país. A continuación, nos acercaremos al estado actual del contexto nacional y estatal en relación a la primera infancia y la inclusión.

2.2 La situación actual de la primera infancia mexicana y su inclusión

Acercándonos al contexto nacional y estatal, en este apartado hacemos una revisión del impacto que han tenido los acuerdos internacionales en la elaboración de políticas y programas en nuestro país, así como algunos datos estadísticos de la primera infancia, con la finalidad de tener un marco de referencia del entorno en el que se llevó a cabo la presente investigación.

En México, durante el 2015 se contabilizaron 10,526,139 millones de niños entre 0 y 4 años de edad, es decir el 8.8 % de la población total del país (INEGI, 2015). Desafortunadamente, los índices de pobreza y marginación se han elevado considerablemente, lo que ha producido un impacto negativo en el cumplimiento de los derechos de niños y niñas de los grupos más vulnerables del territorio nacional, incluyendo el derecho a la educación. En el informe anual de UNICEF (2015a), se muestran datos estadísticos sobre la situación actual de los niños en nuestro país. Entre ellos encontramos los siguientes relacionados con la primera infancia:

- Más de la mitad de los 40 millones de niños en el país se encuentran en situación de pobreza, de los cuales 4.7 millones se encuentran en pobreza extrema, principalmente en comunidades indígenas
- 1.5 millones de niños menores de 5 años presentan desnutrición crónica
- 6.1 millones de niños entre 3 y 17 años no asisten a la escuela
- La tasa de mortalidad en niños menores a 5 años sigue siendo alta en estados como Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Puebla

- 6.6% de niños no son registrados antes de su primer año de vida
- 16.2 % de los niños y niñas menores de un año carecen de acceso a los servicios de salud

Además, en el Informe sobre la equidad del gasto público en la infancia y la adolescencia se reconoce que los niños entre 0 y 5 años reciben la menor cantidad de gasto público, a pesar de ser el sector que más lo requiere. Al mismo tiempo, el mayor gasto en educación fue otorgado a los niveles de primaria, superior y secundaria, en ese orden (UNICEF, 2015), dejando fuera la educación inicial y preescolar, correspondiente a los más pequeños. Las cifras que se dan a conocer en este informe, son una muestra del interés que existe, desde los organismos internacionales, por fortalecer a la primera infancia de nuestro país. A continuación, haremos un breve recorrido de las aportaciones de dichos organismos, a las políticas relacionadas a la inclusión de sectores vulnerables y la primera infancia de nuestro país.

2.2.1 Presencia de organismos Internacionales en México

Hemos hablado anteriormente de la estrecha relación que existe entre el gobierno de nuestro país y UNICEF, al ser México uno de los países que ha firmado y ratificado la *Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño*. Este organismo ha sido enfático en concientizar al gobierno de México sobre su responsabilidad y los beneficios de invertir en los primeros años de vida de sus ciudadanos. En el Informe sobre la equidad del gasto público en la infancia y la adolescencia en México (UNICEF, 2015) se hace un análisis sobre la inversión del gasto público en la infancia mexicana, segmentándola en periodos, uno de los cuales es la primera infancia. La novedad de este informe es que se realiza bajo dos enfoques: el de los derechos humanos, que sustentan los derechos de los niños y el de desarrollo humano, que se vuelve trascendental e innovador para medir el bienestar de los niños de hoy y adultos del futuro. En dicho informe se presentan indicadores asociados al desarrollo humano de los niños que sirven para establecer políticas que incidan en el fortalecimiento de sus capacidades (UNICEF, 2015).

En el informe se resalta el concepto de desarrollo humano como un indicador de bienestar social y personal basado en las capacidades de las personas; el mismo, puede predecir el grado de bienestar en un futuro, no sólo de las personas mismas, sino del país. Este enfoque permite centrar la atención en aspectos del ser humano que son decisivos para incidir en la reducción de las desigualdades y garantizar condiciones de bien vivir para todos, por lo que las áreas en las que se divide son: educación, salud e ingreso. La forma de medirlo, es a través del Índice de desarrollo humano (IDH) y se relaciona a las capacidades y oportunidades que tienen los niños para realizarse y vivir, como sea que lo decidan, centrándose en “tres dimensiones básicas para el desarrollo de las personas: la capacidad de disfrutar de una vida larga y saludable; la capacidad de adquirir y poseer conocimientos, y la capacidad de contar con recursos suficientes para vivir dignamente.” (UNICEF, 2015, p. 19). De manera particular, el índice de desarrollo humano para la primera infancia del estado de Puebla se consideró en un rango medio (UNICEF, 2015). Los tres conceptos son elementales para el presente proyecto, ya que se pretende que no solo se impacte en la situación actual de los niños de Barranca Honda, sino que al desarrollarse de manera integral tengan las capacidades para cumplir con las tres dimensiones antes mencionadas.

Por otro lado, con la finalidad de conocer el estado actual de la primera infancia en nuestro país y poder elaborar políticas públicas que atiendan a sus necesidades, y en estrecha relación con los *Objetivos del Desarrollo Sostenible de la agenda 2030*, se realizó en colaboración de UNICEF con el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), la *Encuesta Nacional de los Niños, Niñas y Mujeres en México* (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México, 2016), que consiste en la aplicación de cuatro cuestionarios, uno de ellos enfocado a los niños entre 0 y 5 años, entre los temas que se abordan en los cuestionarios están: prácticas de disciplina infantil, funcionamiento y discapacidad, nutrición, VIH, protección infantil, acceso a tecnologías de información, salud sexual y reproductiva en adolescentes y mujeres, bienestar subjetivo y sintomatología depresiva, salud materno infantil, educación, desarrollo infantil temprano y salud. A continuación, haremos una breve descripción de los resultados obtenidos tras la encuesta en los aspectos relacionados a los niños entre 0 y 5 años.

En los aspectos relacionados a la nutrición, se encontró que el estado nutricional de los niños es deficiente en el 12% de los encuestados, además, se presume que la dieta de los

niños entre 6 meses y 1 año 11 meses es inadecuada al no haber recibido la cantidad y calidad de alimentos en los días previos a la encuesta. Durante los primeros meses de vida, el 95% recibió lactancia materna, pero los datos del peso al nacer reflejan que en el 10% de los casos la alimentación de la madre durante el embarazo no fue la adecuada, ya que los niños pesaron menos de 2,500 gramos. Estos datos nos llevan a revisar los indicadores de salud, donde se observa que el 34% de los niños entre 2 años y 2 años 11 meses han recibido las vacunas establecidas en la cartilla de vacunación del sector salud, en contraste con un 6% que no ha recibido ninguna vacuna. Este resultado nos habla de que el porcentaje de la población que, si bien recibe algunas de las vacunas, no tiene completo el esquema que se recomienda para su edad sigue siendo elevado, lo que probablemente impactará en el desarrollo físico y cognitivo de dicho sector (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México, 2016).

Quizá el cuestionario de la encuesta más relacionado a la investigación es el de *desarrollo infantil temprano*. Dicho cuestionario, se aplicó a las madres de niños entre 0 y 5 años y entre los resultados se puede observar que existe un alto porcentaje de participación en programas que fomentan el desarrollo infantil y la preparación para la escuela, tanto de los niños, como de sus familias:

- El 60% de los niños/as de 36 a 59 meses asiste a un programa educativo organizado para la infancia temprana.
- Para tres cuartas partes (76%) de los niños/as de 36 a 59 meses, un miembro adulto de la familia participó en cuatro o más actividades que promueven el aprendizaje y la preparación para la escuela durante los tres días previos a la encuesta. (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México, 2016, p. xlvi)

Otro dato importante para la presente investigación, es el que se refiere al reconocimiento de otros agentes, en particular hermanos mayores, como cuidadores de los niños pequeños, ya que el 4% fue atendido por otros niños menores de 10 años durante los días previos a la encuesta, lo que representa que las prácticas de crianza, así como el trabajo dirigido a ellas por parte de los programas educativos, deben considerar la atención y educación de esos cuidadores para impactar de manera indirecta en el desarrollo de los más pequeños.

Por último, aunque se plantea que el 82% de los niños entre 3 años y 4 años 11 meses mantienen un ritmo de desarrollo adecuado, la misma encuesta menciona que el 23% de los niños entre 4 meses y 4 años 11 meses presenta una dificultad de desarrollo en aspectos motores, socioemocionales o cognitivos (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México, 2016). Este dato es sumamente representativo en dos sentidos, el primero en cuanto a que no es clara la situación de los niños y el desarrollo infantil temprano, por lo que se vuelve difícil establecer si los aspectos cognitivos, socioemocionales y motores están siendo adecuados en comparación con los hitos de desarrollo establecidos para su edad; en segundo lugar, se puede hablar de que el porcentaje de niños considerados con alguna dificultad en el desarrollo es elevado si se toma en cuenta que muchas de esas dificultades pueden ser atendidas a partir de las prácticas que se realicen en casa.

En conclusión, dicha encuesta da cuenta de la situación de los derechos de los niños en nuestro país, resultando en avances considerables en materia de educación y salud, sin embargo, aún son notables los resultados en cuanto al rezago que provoca la condición de pobreza en estos factores, hecho al que hemos hecho hincapié a lo largo de la investigación (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México, 2016).

2.2.2 Las acciones federales y estatales

En México, durante el último censo de población se encontró que el 30.4% de los niños entre 3 y 6 años de edad, están matriculados en el preescolar (INEGI, 2015). Sin embargo, esa cifra nos indica que existe más de la mitad de los niños en la segunda etapa de la primera infancia, cuyo derecho a la educación no se encuentra garantizado, es decir, que se encuentran excluidos del sistema educativo nacional. En cuanto a nuestro estado, Puebla, las cifras alcanzan los 600 mil niños en primera infancia, de los cuáles, una cuarta parte se encuentra en niveles de pobreza extrema (INEGI, 2015).

Como vimos durante el capítulo del estado del arte, las investigaciones que se han llevado a cabo en relación a las alternativas de educación y atención de niños de PI, retoman estrategias desde lo que Coombs (1973) y Fujimoto (2011), denominan educación formal/escolarizada, no formal/no escolarizada e informal. Sin embargo, por distintas

razones una gran cantidad de niños es atendida en casa por sus padres, por otros familiares o adultos que hacen de cuidadores. Independientemente de cuál sea la situación, los servicios tanto escolarizados como no escolarizados, así como las prácticas que se realizan en casa, deben estar orientados a velar por la supervivencia del niño y a coadyuvar el desarrollo integral, fomentando el establecimiento de cimientos firmes para la construcción de su desarrollo integral. A continuación centraremos nuestra atención en los programas y servicios que se prestan a los niños entre 3 y 5 años de edad.

Educación formal

A partir del 2002, el sistema educativo de nuestro país establece como educación básica, aquella que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Ley General de Educación, 2016). Sin embargo, la educación preescolar no se considera un requisito para el ingreso a la primaria. Según la propia SEP, en el ciclo escolar 2015- 2016 un total de 4,811,966 de niños asistió al preescolar, de los cuales, el sistema público atendió a casi el 86% del total, en 74,704 escuelas públicas (SEP, 2016a).

En la *Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres en México 2015* realizada por el INSP y UNICEF México, se encontró que el 87% de los niños que en el 2015 se encontraban cursando el primer año de primaria, asistió al preescolar en el año anterior (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México, 2016). Por otro lado, la misma UNICEF-México publicó que “el 42.2% de niños de los niños y niñas de 3 años de edad fueron atendidos por una institución educativa durante el ciclo escolar 2014-2015; para los de 4 años fue el 89%; y para los de 5, el 84.3%” (UNICEF México, s.f.).

Aunque el porcentaje de niños que asisten al preescolar ha aumentado en los últimos años, aún no se ha logrado una cobertura total. Por distintas razones, no todos los niños asisten a preescolar. Por otro lado, el nivel de primaria es uno de los que tiene más población inscrita en nuestro país, en el 2014 sólo el 2.3% de los niños entre 6 y 11 años no asistían a la escuela (UNICEF México, s.f.). A pesar de que en números reales se trata de una gran cantidad de niños, es de reconocerse que nuestro país está cerca de alcanzar la cobertura total de niños escolarizados en ese rango de edad. Con estos datos podemos deducir que, aún

cuando los niños entre 3 y 5 años no se encuentren escolarizados actualmente, es muy probable que en los próximos años accedan a la educación primaria.

Es importante hacer énfasis en las cifras que se presentan para el estado de Puebla, en el mismo ciclo escolar 2015- 2016, se habla de que el estado alcanzó una tasa de escolarización de niños entre 3 y 5 años de 72.7%. De manera específica, se logró atender al 42% de niños de tres años, el 90.8% de cuatro años y el 85.4% de cinco años (SEP, 2016), lo que parece ser demostrar una elevada tasa de cobertura, aunque no se trata de cifras ideales. El mayor número de niños que asisten a preescolar están entre los 4 y 5 años, hecho que se relaciona a la transición a la primaria. Por otro lado, es alarmante que solo el 42% de los niños de 3 años esté recibiendo educación formal, aun cuando el periodo de preescolar es obligatorio, lo que nos hace preguntarnos qué pasa con esos niños poblanos de 3 años o menos que no reciben educación inicial formal.

La educación preescolar en instituciones públicas o privadas a nivel nacional están reguladas por los lineamientos establecidos por la SEP. El período que comprende el jardín de niños es de tres años, desde los 3 años cumplidos, hasta los 6. Al finalizar la educación preescolar, se espera que los niños cumplan con un perfil de egreso, traducido en estándares curriculares de preescolar, mismos que se convierten en una carta de presentación para la primaria.

Entre las características del preescolar está el reconocimiento de que durante esta etapa el proceso madurativo de los niños es variable y consecutivo, por lo que otra característica del programa, es su carácter abierto, que implica la libertad de los educadores de adaptar las situaciones de aprendizaje de una manera flexible y acorde a las necesidades de los niños (SEP, 2011).

Otro tipo de servicios considerados en el ámbito de lo formal en nuestro país es el de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) avalados también por la SEP. Estos centros pueden atender de manera pública o privada, y funcionan con niños entre 45 días de nacidos a 5 años 11 meses. Además del servicio educativo, los niños cuentan con atención nutricional y alimentos, atención médica, psicológica y de trabajo social. La modalidad semi escolarizada se encarga de atender a los niños a partir de dos años de edad, y funciona de manera colaborativa entre la SEP y los padres o la comunidad; la SEP, proporciona

capacitación y supervisa el modelo educativo, los padres o la comunidad, se encargan de proveer los recursos humanos y materiales de manera autogestiva (Myers, Martínez, Delgado, Fernández, Martínez, 2013).

Otra modalidad de los servicios de educación preescolar, son los Preescolares Indígenas, mismos que operan bajo los mismos lineamientos que los Preescolares Generales, pero en comunidades indígenas. Esta modalidad surgió, en un afán por llegar a las comunidades que, por razones culturales, demográficas o económicas, se encuentran alejados o excluidos de los servicios tradicionales. Se pretende que este servicio opere bajo los principios de educación inclusiva, respetando las características de la comunidad – como lo es la lengua originaria-. Además, los preescolares indígenas, suelen articularse colaborativamente con programas como Oportunidades, e instituciones como SEDESOL y otros programas de gobiernos estatales y municipales (Myers, Martínez, Delgado, Fernández, Martínez, 2013).

Educación no formal

A través de la educación no escolarizada o no formal se pretende llegar a aquellos niños que por alguna causa han quedado ajenos al sistema educativo formal (Dávila, Pablos, Cortez y Rivera, 2014), asimismo implica la actuación de agentes comunitarios dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, disminuyendo el rol del profesional para incluir la experiencia de la familia, jóvenes de la comunidad y adultos, entre otros (Peralta y Fujimoto, 1998).

La educación no formal en nuestro país ha cobrado fuerza debido a las condiciones socioculturales en que vivimos. En 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con la finalidad de aumentar la cobertura del sistema educativo nacional, atendiendo a comunidades que generalmente no son atendidas y que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, como es el caso de comunidades indígenas, rurales y marginales. A partir de 1992 comenzó a operarse el Programa de Educación Inicial, con niños menores a cuatro años de edad y sus familias. Las clases son impartidas por promotoras educativas, quienes reciben capacitación constante para desempeñarse como coordinadoras de cuatro tipos de sesiones: (1) con padres, madres y cuidadores de los niños y los niños, (2)

directamente con los niños, (3) con mujeres embarazadas y (4) con padres involucrados en la crianza de sus. El objetivo del modelo educativo de educación inicial de CONAFE es la participación de los padres en el proceso educativo a través de las prácticas de crianza, así como el desarrollo de habilidades y destrezas necesarios para el desarrollo de los niños y de su propia comunidad (CONAFE, s.f.).

Los centros educativos de CONAFE funcionan de manera autogestiva y en colaboración con la comunidad y los padres de familia. Se trata del servicio no escolarizado de atención a la primera infancia con mayor cobertura en el país, implementado en las 31 entidades federativas. De acuerdo con datos actuales, los servicios públicos que brindan atención a la primera infancia a nivel nacional atienden a 1 millón 138 mil niñas y niños de 0 a 4 años. De esta cifra, el CONAFE beneficia a casi medio millón de niños y niñas (CONAFE, s.f.)

Acercándonos al contexto en el que se desarrolla el trabajo, es importante mencionar al Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que inició sus labores comunitarias en el 2001 con un doble objetivo, por un lado, participar de la mejora en la calidad de vida de zonas vulnerables de la ciudad de Puebla y por otro, vincular a los jóvenes universitarios con la labor social, uno de los compromisos de la BUAP. Para atender a niños y jóvenes entre 4 y 18 años, entre sus programas cuenta con *Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida*, que es un programa socioformativo, dirigido a niños que por diversos motivos son excluidos de la escuela formal, intentando reducir el rezago y la desescolarización. La forma de trabajo de las escuelas comunitarias es a través de metodología y contenidos adaptados a las necesidades del contexto (BUAP, s.f.).

Educación informal

Según las características que establece Coombs (1973) podemos considerar la familia como un espacio de educación informal, ya que es a través de ella que se adquieren habilidades y actitudes e incluso conocimientos complementarios a lo que se aprende en la escuela y en ocasiones, en ausencia de ella. Diversas son las investigaciones que han recalcado la participación de la familia en la escuela, demostrando que los resultados son más favorables

cuando el vínculo y la responsabilidad se comparten entre ambas instituciones (Epstein, 1995; Cornejo y Redondo, 2007).

Existen distintos puntos de vista acerca de cómo debe ser esta participación, desde el apoyo que se brinda en casa, hasta la intervención en la toma de decisiones del centro educativo, pasando por la participación en comités y asistencia a juntas de padres de familia. Sin embargo, existe también la posibilidad de que la familia sea el principal agente educativo de los niños. En nuestro país existen muchos padres que deciden no enviar a sus hijos al preescolar por distintas razones, o que por condiciones socioeconómicas, demográficas o culturales, realizan las funciones correspondientes al desarrollo infantil en casa. Cuando los niños no asisten a la escuela, la familia o los cuidadores de los niños, son el principal agente educativo, ellos serán los encargados de transmitir valores y creencias, de desarrollar habilidades, capacidades y actitudes, y en todo caso de proveer de conocimientos que sirvan para su desarrollo a lo largo de la vida. Es mediante las prácticas de crianza que se llevan a cabo en el hogar y que, en ocasiones, llegan a suplir la función de la escuela.

Como hemos visto, México es uno de los países que se suma al reconocimiento de la importancia de la primera infancia en el desarrollo social, por lo que, a través la comisión para la primera infancia del *Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes* (SIPINNA), ha desarrollado una estrategia integral para su atención y educación. Dicha estrategia se rige bajo la *Ruta integral de acciones (RIA) para niños y niñas de 0 a 6 años*, donde se concentran los servicios universales básicos dirigidos a la PI y sus padres y cuidadores, para garantizar la consecución de los derechos de los niños. Los servicios están divididos en los ejes de (1) salud y nutrición, (2) educación y cuidados, (3) protección infantil y (4) protección social y desarrollo social. Además, las acciones encaminadas a cumplir cada uno de estos cuatro ejes se clasifican, de acuerdo a la población dirigida, en cinco grupos: preconcepción, que considera acciones de planificación familiar y educación sexual, dirigida principalmente a adolescentes; embarazo, dirigida a mujeres embarazadas; niños del nacimiento a un mes de vida, niños de un mes a tres años de vida y niños de tres a seis años de vida (SIPINNA, 2018).

De esta manera, si tomamos en cuenta la clasificación de modalidades educativas propuesta por Coombs (1973) y Fujimoto (2011), Rivera, López y Merino (2014), han hecho

un análisis de los principales programas que atienden el desarrollo de la primera infancia en nuestro país; dividen los programas de acuerdo a su objetivo principal y las acciones para cumplirlo. En primer lugar están los programas dirigidos al desarrollo saludable, que están enfocados en el cuidado de la salud, nutrición y entornos seguros. Pueden observarse a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. Bases para un desarrollo saludable

	Ejemplo/ Estándar	Principales programas públicos en México
Salud adecuada	Programa de seguro médico público o accesible	<ul style="list-style-type: none"> •IMSS-Oportunidades •Arranque parejo en la vida •Seguro Médico para una Nueva Generación •Campañas de vacunación •Programa de salud indígena •Estrategia de desarrollo infantil (Sector Salud)
Nutrición suficiente y apropiada	Nutrición adecuada de la madre (prenatal) y suplementos de micronutrientes Programa de apoyo a la lactancia materna Consumo adecuado de micronutrientes	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades • Programa de Abasto Social de Leche-Liconsa (PASL) •Programa de Apoyo Alimentario (PAL) • Programa de Abasto Rural (Diconsa) • Seguridad social – salud (IMSS, ISSSTE) • Desayunos escolares (DIF)
Entorno físico seguro y de apoyo	Ambientes libres de riesgos químicos tóxicos y de apoyo Entorno de vivienda y cuidado seguro Existencia de parques, centros comunitarios para el esparcimiento de los niños	Piso firme

Santibañez, Rivera, López y Merino (2014, p. 94)

Además, están los programas dirigidos a fortalecer las capacidades de padres, cuidadores y comunidades que involucran acciones dirigidas a mejorar las prácticas de crianza y van desde el apoyo monetario o en especie, hasta el apoyo educativo y de acompañamiento. En cuanto a las capacidades de la comunidad, los programas se enfocan en el establecimiento de espacios públicos propicios para los niños y educativos en el ámbito formal y no formal

(Santibañez, Rivera, López y Merino, 2014). Dichos programas se presentan a continuación (Tabla 4).

Tabla 4. Fortalecimiento de capacidades: padres y/o cuidadores y comunidades

	Ejemplo/ Estándar	Ofertas de programas públicos en México
Prácticas de crianza	Prácticas que promuevan el apego seguro, relaciones de apoyo y hábitos saludables.	Programa de Educación Inicial no Escolarizado para Padres (CONAFE). Programa de becas para madres jóvenes embarazadas.
Apoyo económico	Licencias de maternidad (empleados formales). Becas, subsidios.	Subsidios a maternidad (IMSS, ISSSTE). Oportunidades (apoyos complementarios a niños pequeños).
Salud mental	Programas y apoyo para promover la salud mental de la madre, de los padres y cuidadores.	
Ambientes de relaciones personales	Educación y apoyo desde el embarazo para lograr un apego seguro con el niño pequeño. Relaciones personales saludables y de apoyo al niño en su hogar y comunidad.	Programa de Educación Inicial no Escolarizado para Padres (CONAFE).
Cuidado infantil y educación inicial	Guarderías, estancias infantiles de calidad. Programas de estimulación oportuna. (0-2 años). Educación inicial 3 y 4 años.	Programa de Estancias Infantiles (SEDESOL). Guarderías IMSS, ISSSTE. Subsidios a maternidad (IMSS, ISSSTE). CONAFE (vía cursos para padres). Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y Centros Infantiles Comunitarios (CEI) (SEP), Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI) y Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil Comunitario (CADIC) (DIF).
Educación preescolar	Preescolar universal 4 y 5 años	Preescolar general, comunitario e indígena (3-5 años)
Parques y espacios públicos	Existencia de parques en barrios, banquetas, espacios verdes, áreas comunitarias de juego	

Santibañez, Rivera, López y Merino (2014, p. 95)

A grandes rasgos, éste podría considerarse un mapa general del estado de los programas públicos de atención a la primera infancia en nuestro país. Como puede verse, existe una preocupación creciente por parte del gobierno por fortalecer las políticas dirigidas a impulsar el DIT a través de los sectores sociales, de salud y educación principalmente.

Por otro lado, en relación a la inclusión educativa, nuestro país se encuentra comprometido con los organismos internacionales a través de la elaboración y cumplimiento de acuerdos y leyes. En primer lugar, debemos reconocer a la Constitución Política como base para cualquier acuerdo o ley que surja para atender de manera específica a las poblaciones vulnerables a través de la inclusión. Es así como, a partir del primer artículo de la mencionada

Carta Magna, se establece el derecho de todos los mexicanos a no ser discriminados por ningún motivo relacionado a su género, religión, condición social, entre otras (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art.1). Posteriormente, el artículo tercero establece como una obligación del Estado otorgar educación gratuita en los niveles de preescolar, primaria y secundaria a todos los mexicanos, determinando que dichos niveles constituyen la educación básica en nuestro país (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art. 3).

Aunque en todo el documento se percibe la presencia de los principios de inclusión educativa, en la *Ley General de Educación* se presentan artículos específicamente relacionados al compromiso con la educación especial. En el capítulo tercero se encuentran los lineamientos relacionados a la equidad en la educación, entre los artículos establecidos se mencionan las condiciones de igualdad ante el acceso y permanencia en los servicios educativos, de todas las personas, basado en el derecho humano a la educación (artículo 32), se establece también la existencia de servicios de educación especial, y de condiciones apropiadas para llevar a cabo los principios de inclusión con población vulnerable, marginada, indígena, que presente discapacidad o aptitudes sobresalientes, con rezago y en fomento a la equidad de género (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1 de junio 2016).

En particular, el artículo 33 en su apartado V, establece que las autoridades educativas “otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1 de junio 2016, p.17). En este apartado cabría considerarse el hecho de que la inclusión educativa también implica minimizar las barreras para el aprendizaje, a partir de la reducción de condiciones desfavorables para su desarrollo y que por razones contextuales, sociales o económicas, se encuentran en riesgo de no recibir durante los primeros años de vida la estimulación necesaria para “emparejarse” con niños en distintas condiciones (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1 de junio 2016).

Por último, el artículo 41 describe la forma en que funciona el nivel de educación especial para atender a los niños que presentan necesidades educativas especiales asociadas

o no a discapacidad y aptitudes sobresalientes, además reconoce el papel de los padres en su atención y se compromete a otorgarles asesoría y orientación, así como capacitación a los maestros (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1 de junio 2016, 1 de junio 2016).

Para reforzar estas medidas, se ha desarrollado el *Programa de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa* (SEP, 28 de febrero de 2013), en el cual se establecen las medidas para coadyuvar en las condiciones de acceso, cobertura, participación y aprendizaje en las escuelas públicas de nivel básico, de manera que se asegure la correcta atención de niños que presenten necesidades educativas especiales. Dentro de las acciones que se proponen realizar en este programa se encuentran la capacitación de los adultos (maestros y padres) en la atención de los niños con necesidades específicas. Asimismo, se promueve la participación de la comunidad, sensibilizando y fortaleciendo la cultura inclusiva; así, se reconoce la participación de los padres y la comunidad en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, el programa mencionado es una alternativa para solucionar dificultades existentes en el sistema educativo al momento de atender poblaciones diversas, apartando la importancia y los efectos que tienen las medidas de carácter preventivo.

En materia de protección infantil, recientemente se dio a conocer la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, aprobada por el (Secretaría de Salud, 22 de enero de 2013). En el capítulo segundo se determina la naturaleza prioritaria de los niños en el respeto de sus derechos y el desarrollo de políticas que aseguren la protección y desarrollo de los pequeños. Más adelante, en el capítulo once, se presentan los lineamientos referentes al derecho a la educación, aquí se habla particularmente de acciones que aseguren la educación a grupos de niños y niñas que se encuentren en situación vulnerable asociado al contexto socioeconómico, convirtiéndose estas condiciones en barreras para el aprendizaje que generan rezago. Por último, entre los acuerdos que se establecen en el documento están la creación del Sistema Nacional de Protección Integral y un Sistema Nacional de Información que vigilarán el cumplimiento de la ley en materia de los derechos de los niños. (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 4 de diciembre de 2014).

En términos de inclusión, en México existe la Ley general para la inclusión de personas con discapacidad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 17 de

diciembre de 2015). Como su nombre lo indica, se trata del documento más importante en cuanto a la normatividad y respeto de los derechos de personas con discapacidad. En él se concretan los principios de la inclusión para los habitantes de nuestro país. De manera específica, el capítulo III se refiere a los derechos de la inclusión en educación. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre la necesidad de que las leyes de inclusión no dejen fuera a diferentes grupos sociales que padecen los efectos de la desigualdad y exclusión. Como bien sabemos, México es un país diverso social, cultural y económicamente, por lo que existen otros grupos sociales que no cuentan con condiciones de igualdad para la educación.

Aunque, en la fecha en la que se realiza esta investigación se encuentra todavía en fase de prueba, es importante que hagamos mención al *Nuevo Modelo Educativo* de nuestro país, ya que se pueden encontrar fuertes matices de inclusión educativa dentro de las características y estrategias. Para empezar, dentro de los fines de la educación establecidos en dicho modelo, encontramos que “el modelo que se propone, busca hacer efectivo el derecho a la educación para todos. A partir de los principios que dan sustento a la educación inclusiva, postula la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación a todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad” (SEP, 2016, p.17). Es decir, además de reconocer nuevamente a la educación como un derecho para todos, pone especial interés en aquellos estudiantes que, debido a sus condiciones de vulnerabilidad, deben vencer las barreras que limitan su aprendizaje o los excluyen del sistema educativo.

Debido a la importancia que se da a los temas de inclusión y equidad, se ha dedicado un apartado del documento oficial a hablar exclusivamente de estos principios. Hemos dicho ya que se reconoce la influencia de la cultura, políticas y prácticas inclusivas como coadyuvantes del logro de una educación de calidad, la disminución de la exclusión y el rezago social, lo que impacta en la consolidación de mejores condiciones de vida que responden al enfoque humanista del modelo. En este sentido, se establece que “esto implica velar porque diversos elementos que son parte o influyen en su operación (sistema educativo) observen estos principios de manera transversal” (SEP, 2016, p. 66). Con esta idea se supera el concepto de inclusión como un paso hacia *el acceso* de todos los niños o niñas al sistema

educativo, para convertirse en una herramienta de defensa y promoción de los derechos humanos y el desarrollo de las personas y la sociedad mexicana (SEP, 2016).

En cuanto a la cultura y prácticas inclusivas se considera la importancia de que los maestros sean formados en una cultura de la inclusión para que la reproducción de los valores, creencias y prácticas que conllevan sus actividades de enseñanza puedan permear en la nueva generación, en los niños, y también en los demás miembros de la comunidad escolar, de manera que la inclusión no solo sea un discurso, sino una forma de enseñar, aprender y vivir. Dentro de las estrategias inclusivas y de equidad se considera la inversión en la primera infancia como primordial en la disminución de rezago y brechas de desigualdad; se establece que esta estrategia es redituable en cuanto al impacto que tiene en las personas a lo largo de su vida (SEP, 2016)

Al parecer el nuevo modelo educativo reconoce y valora la diversidad cultural y social del país, y pretende ser verdaderamente incluyente para quienes requieren de esfuerzos mayores, o metodologías e infraestructuras distintas. La inclusión es vista como un proceso, más que como una característica del sistema educativo, lo que implica el compromiso del gobierno por invertir en las estrategias mencionadas de manera que la cultura de la inclusión se consolide y forme parte de todas las acciones educativas.

2.3 Barranca Honda: un contexto de vulnerabilidad

El contexto donde se pretende llevar a cabo la intervención es la colonia Barranca Honda, que actualmente pertenece a la junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, en el municipio de Puebla. La historia de la junta auxiliar se remonta al señorío de Cholula, por lo que tiene relación con las actividades y cultura del antiguo centro ceremonial, cuyas actividades principales eran la agricultura y alfarería. Además, se mantenía un pacto tributario con los cholultecas y, por su ubicación, servía de defensa y custodia en posibles invasiones con pueblos como los tlaxcaltecas. Hoy en día, existen familias que hablan lenguas como el náhuatl y hay predominancia de mestizaje. Para 1963, como parte del proceso de expropiación de tierras para construir la Central de Abastos, se anexa al municipio de Puebla como junta auxiliar. Geográficamente, limita al noroeste con la Ciudad de Puebla, al oeste

con San Felipe Hueyotlipan y San Jerónimo Caleras, al sur con San Pablo del Monte y al este con la Resurrección y San Sebastián de Aparicio (BUAP - CUPS, 2016).

La junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan se compone de 17 colonias, entre ellas Barranca Honda. La colonia se encuentra ubicada en la periferia de la ciudad de Puebla con límites del estado de Tlaxcala, y fue fundada de manera espontánea e ilegal hace algunas décadas; la expropiación de tierras y la irregularidad con que se han repartido los terrenos han marcado la dinámica social de la colonia (BUAP- CUPS 2016). La colonia cuenta con una historia del fenómeno conocido como *paracaidismo*, que es frecuente en espacios que rodean a las ciudades. Este fenómeno consiste en apropiarse de terrenos o lotes presuntamente abandonados, en contextos en los que, por lo general, no existen las condiciones en infraestructura o servicios para el asentamiento humano. A causa del paracaidismo, existen problemas entre los miembros de la comunidad con respecto a la posesión de terrenos, por lo que la socialización se ve limitada entre los vecinos. Quizá por estas condiciones particulares, la colonia no cuenta con un registro formal del número de habitantes, por lo que, durante la fase del diagnóstico comunitario, se recurrirá a la información proporcionada por algunos informantes significativos y el presidente de la colonia.

La junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan es considerada una zona de atención prioritaria del municipio de Puebla, y está dentro del Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED) (BUAP-CUPS, 2016). Algunos otros de los programas de apoyo gubernamental (local, regional y/o federal) que llegan a los habitantes de la colonia son:

- *Programa de estancias infantiles* del DIF y SEDESOL, que pretende dar apoyo a familias en las que hay niños entre 0 y 6 años y/o con discapacidad, cuyos padres no cuentan con servicios de cuidado infantil y trabajan, se encuentran buscando trabajo o familias monoparentales y cuyos ingresos no superan la línea de bienestar (Secretaría de desarrollo social, 2015).
- *Programa de comedores comunitarios “Cruzada contra el hambre”* de SEDESOL, que tiene como objetivo mejorar la alimentación de poblaciones en riesgo, entre las que están niños menores de 11 años y madres embarazadas de zonas rurales o urbanas en condiciones de pobreza, a través de la instalación de comedores que involucren a

los miembros de la comunidad en su operación (Secretaría de desarrollo social, 2015a).

- *Prospera* de SEDESOL, es un programa de inclusión social que pretende brindar ayuda a los sectores de la población más pobres, mediante el apoyo alimentario, becas educativas, útiles escolares, entre otros (Secretaría de desarrollo social, 2016).

Sin embargo, el impacto que tienen sobre la población ha sido mínimo, lo que profundiza la exclusión. Una de las características que saltan a la vista es la falta de espacios públicos o comunitarios para el ocio y la recreación, como pueden ser mercados, iglesias, entre otras. Además, no existen actividades comunitarias para la convivencia entre padres e hijos y el conocimiento entre los vecinos.

En cuanto a la educación, en las colonias contiguas hay un preescolar público, sin embargo, por la distancia y la dificultad de los traslados, son pocos los niños que asisten a él. Dentro de la colonia existe un Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC) del DIF, y una escuela comunitaria del CUPS de la BUAP, en éste último es donde se centra el interés de nuestra investigación.

El CUPS de Barranca Honda atiende a cerca de 40 niños que van desde los tres años hasta la adolescencia, divididos en grupos por edades. Los niños que asisten a esta escuela comunitaria, lo hacen debido a que, por distintas razones, no asisten a la escuela formal. Es precisamente a los niños del nivel amarillo, que correspondería a preescolar (3- 6 años), al que se pretende dirigir el presente proyecto, ya que la desescolarización, aunada a las carencias relacionadas al contexto comunitario, pueden convertirlos en una población vulnerable e impactar en su bienestar a corto, mediano y largo plazo. Como parte del desarrollo metodológico, se hizo un diagnóstico comunitario que nos acerca de manera más pertinente y en función de los objetivos de la investigación, a la realidad de la colonia Barranca Honda, por lo que en el capítulo metodológico podrán encontrarse detalles más específicos de la colonia y sus habitantes.

Luego de la revisión del panorama nacional e internacional de la primera infancia y la inclusión, podemos concluir que ambos temas se han convertido en ejes rectores de las políticas de la mayor parte de los países, entre ellos México. Este hecho fortalece la

importancia de nuestra investigación, en la que ambos temas convergen para generar prácticas de crianza más efectivas.

Capítulo III. Marco Teórico: la base científica de la investigación

En este apartado, definimos una postura teórica con respecto a los principales ejes sobre los que gira la intervención socioeducativa. Para hablar del DIT, que ocurre durante la primera infancia, hemos decidido seguir los estudios realizados por el *Center on the Developing Child* de la Universidad de Harvard, ya que se trata de un grupo de científicos especializados en materia de desarrollo infantil. Las investigaciones de este centro se han convertido en punta de lanza para los avances científicos de los últimos años. Además, este avance científico se acompaña del desarrollo de intervenciones innovadoras en distintas regiones del continente, ya que promueve la creación de programas en contextos en donde los pequeños son vulnerables, perspectiva que coincide con los intereses particulares de la investigación.

En cuanto a las prácticas de crianza, es muy importante que el tema sea abordado desde una perspectiva que se adecúe al contexto en el que se va a trabajar, debido a que el objetivo de la investigación es respetar los saberes, creencias y costumbres de la población para crear una comunidad de aprendizaje donde se enriquezca dichas prácticas con los conocimientos científicos. Por lo tanto, el modelo que se ha elegido es el que se lleva a cabo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en educación inicial, además de retomar los principios de Robert Myers en su experiencia en México.

Por último, el tema de inclusión se abordará a partir de los principios establecidos por Mel Ainscow y Gerardo Echeita, con una perspectiva internacional, aterrizada con una adecuación del índice para la inclusión de preescolar a las prácticas de crianza que se llevan a cabo en casa, por lo que se propone además la construcción del concepto de prácticas de crianza con enfoque inclusivo pertinente para la intervención.

3.1 El momento crucial: Primera Infancia y Desarrollo Infantil Temprano

En los capítulos anteriores, hemos establecido la importancia de una intervención socioeducativa que ocurra durante los primeros años de vida, es decir la primera infancia, debido a la trascendencia que tiene en el desarrollo humano y social. Los conceptos de primera infancia y Desarrollo Infantil Temprano (DIT) van de la mano, por lo que el primer apartado de este capítulo permite identificar la relación existente entre ambos. Asimismo, en

el apartado de hitos del desarrollo, revisaremos de manera general las habilidades y acciones que el niño debiera ser capaz de realizar, desde una perspectiva del desarrollo, adecuada a nuestra población de estudio. Por último, a través de la revisión de los estándares curriculares propuestos por la (SEP) comprenderemos qué es lo que se espera que los niños desarrollen durante la educación preescolar, para facilitar el aprendizaje al ingresar a la primaria.

3.1.1 Concepto de Desarrollo Infantil Temprano

Comencemos por decir que el concepto de desarrollo puede tener diversos significados, en su acepción más común, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) nos remite al verbo *desarrollar*, que define como “aumentar o reforzar algo de orden físico, intelectual o moral” (RAE, 2014). El mismo término se ha estudiado desde distintas disciplinas y ciencias, entre las que tienen una óptica relacionada al desarrollo humano, se encuentran la educación y la psicología. Para estas ciencias, el concepto de desarrollo es entendido como “el patrón de evolución o cambio que comienza en la concepción y continua a través de todo el curso de la vida” (Sanrtock, 2006, p. 5). Craig (1997) por su parte menciona que estos cambios pueden deberse a influencias biológicas o ambientales.

El estudio del desarrollo humano es muy extenso, por lo que se ha subdividido en etapas cronológicas. Es así como ha surgido el interés por el desarrollo infantil, que se enfoca en la relación entre el surgimiento de ciertas habilidades y la edad en que ocurren, sentando las bases para hablar de maduración (Craig, 1997). Actualmente el estudio del desarrollo busca describir, explicar, predecir e intervenir en el ser humano, de manera que puedan mejorarse las condiciones de vida (Papalia, 2010).

La evidencia científica ha demostrado que el periodo clave del desarrollo humano para la construcción de la arquitectura cerebral que conformará la base para el comportamiento y aprendizaje a lo largo de la vida es la *primera infancia* (PI). La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009) define a la PI como la etapa de la vida que ocurre entre el nacimiento y el ingreso a la escuela primaria. En esta investigación nos enfocamos específicamente en los niños entre 3 y 6 años, es decir el periodo de transición a la primaria. Cabe recalcar que, debido a las circunstancias educativas y sociales de la

población a la que está dirigida el estudio, en algunos casos, este periodo de transición sobrepasa los seis años.

Por otro lado, el concepto de *área de desarrollo* se refiere a un grupo de habilidades asociadas a ciertas funciones del cerebro (Lejarraga, 2004). Para su estudio, el desarrollo humano se divide en tres áreas principales: (1) física, que se refiere al crecimiento del niño en cuanto a talla y peso, crecimiento del cerebro, su salud y aspectos como la motricidad fina y gruesa; (2) cognitiva, que se asocia a los procesos que ocurren principalmente en el cerebro, como son el aprendizaje, la percepción, el razonamiento, la creatividad y el lenguaje; y (3) socioemocional, que se relaciona con aspectos emocionales y habilidades sociales, se incluyen aquí la conformación de autoestima y auto concepto (Craig, 1997; Papalia, 2010).

Por esta razón, la atención al desarrollo integral del niño debe incluir servicios de salud, buena alimentación, estimulación, posibilidad de relacionarse con otros, cuidado de los aspectos emocionales, entre otras. Aunque para su estudio separemos el desarrollo infantil en áreas, es importante recalcar que lo que ocurra en una de las áreas de desarrollo impactará de forma global en el aprendizaje y conducta del niño. A continuación detallaremos esta relación en cada una de las áreas:

Área física.

La salud de los niños es un factor esencial en la capacidad de aprendizaje y, por lo tanto, puede llegar a generar barreras para el aprendizaje cuando el niño se incorpora a la educación primaria. Los primeros años de vida son clave para el adecuado crecimiento en talla, el fortalecimiento del sistema inmunológico y las capacidades motrices, entre otras. Las condiciones genéticas y ambientales son factores decisivos para el estado de salud de los niños, sin embargo, cada vez más se ha comprobado la influencia que tienen los hábitos y las condiciones de vida en la posibilidad de evitar las enfermedades o reducir sus efectos.

Área Cognitiva.

Se refiere a procedimientos que van desde la recepción de información hasta su procesamiento, además se relacionan a la disposición de responder a dicha información; los procesos cognitivos están asociados al aprendizaje y ocurren en mayor parte a nivel cerebral. Podemos mencionar entre ellos la percepción, lenguaje, solución de problemas entre otros.

Cabe destacar que todos estos procesos interactúan y son importantes para el aprendizaje, su desarrollo durante los primeros años de vida es trascendental. Son particularmente importantes las funciones ejecutivas superiores, ya que se consideran básicas para realizar cualquier proceso cognitivo. Éstas, son las capacidades cognitivas que nos diferencian de los animales en cuanto a que nos permiten actuar de manera planeada, organizada, es decir autorregulada. Se distinguen del resto de las capacidades cognitivas en cuanto a que son las responsables de su control. Algunas de las funciones ejecutivas son: inhibición, atención (selectiva, sostenida y dividida) y la memoria.

Área Socioemocional.

El Sistema límbico es la parte del cerebro relacionada a las emociones, está formado por el tálamo, hipotálamo, hipocampo, cuerpo calloso y amígdala. Además se asocian a él otros sistemas como el endocrino, con sustancias como la hormona corticoide, y acetilcolina, el sistema nervioso autónomo y algunos neurotransmisores como la adrenalina y serotonina; su función principal es regular las emociones de las personas. Durante los primeros años de vida se trazan los caminos asociados a las respuestas emocionales traducidos en conductas, a su vez éstas serán muestra de las habilidades que se tengan para afrontar situaciones de la vida. Impactando el aprendizaje y la salud. Esta área se relaciona directamente al aprendizaje, debido a que la atención está vinculada biológicamente a los circuitos de las emociones y facilita o dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas tres áreas interactúan entre sí, de manera que se unifican, por ejemplo, para el aprendizaje (cognición) es necesario que factores como la salud y las relaciones sociales interactúen de manera adecuada (Young, 1995). Asimismo, los progresos que se van adquiriendo en cada una de las áreas no son lineales y corresponden con la maduración y la edad.

A pesar de que el ser humano desarrolla habilidades y capacidades a lo largo de la vida, sabemos que existen períodos críticos en los que existe una mayor sensibilidad a los estímulos del medio ambiente, que impactan en el desarrollo del cerebro, el más importante de esos períodos es la primera infancia. La ciencia ha dado pasos agigantados en la investigación y el estudio de los cambios que ocurren a nivel físico, cognitivo y

socioemocional durante la PI, el denominado desarrollo infantil temprano (DIT), es la piedra angular para la comprensión y pronóstico del funcionamiento integral de las personas.

Entonces, la importancia de los primeros años radica en que la construcción del cerebro se da de forma secuencial en la cual se van cimentando los circuitos asociados a habilidades específicas (Shonkoff y Karakowsky, 2014). Esto quiere decir que, tal como ocurre con la construcción de una casa, las conexiones neuronales básicas que se realizan en los primeros años de vida sirven de base para la construcción de conexiones cada vez más complejas, lo que se refleja en la consecución de habilidades y capacidades específicas; por lo tanto, si no se desarrollan las primeras, las posibilidades para las segundas se reducen, aumentando la dificultad del desarrollo y el aprendizaje para los niños.

El DIT es un proceso madurativo, progresivo e integral que implica las distintas áreas que conforman al ser humano y ocurre durante la primera infancia, además, es influido por circunstancias cotidianas a las que se ve enfrentado el niño en su entorno, generando habilidades y conocimientos que durarán a lo largo de la vida. El cerebro juega un papel muy importante en el desarrollo del niño, y su evolución ocurre en diferentes momentos durante la primera infancia. Durante el primer año de vida, los primeros circuitos en desarrollarse son los que se asocian a la percepción sensorial (visión, audición y tacto); aquellos asociados a la comunicación, razonamiento y toma de decisiones se desarrollan más tarde, debido a que son más complejos. Así, distintas partes del cerebro se convierten en el centro del funcionamiento de habilidades cognitivas, sociales, emocionales e incluso de salud física y mental de las personas en cualquier momento de la vida (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016a).

Para hablar del DIT, retomamos la propuesta innovadora y multidisciplinaria desarrollada en los últimos años por un grupo de científicos de la Universidad de Harvard. El Center on Developing Child surgió en el 2006, bajo la coordinación de Jack Shonkoff y se ha propuesto estudiar todo lo concerniente al DIT, generando nuevas teorías que responden a los tiempos actuales. En contraste con las teorías de desarrollo de Piaget o Vigotsky, que han marcado los referentes para el estudio y comprensión del desarrollo infantil desde su concepción a mediados del siglo pasado, la propuesta teórica del grupo comandado por

Shonkoff, pone el énfasis en la influencia del entorno, y sobre todo las prácticas de crianza, en el desarrollo del niño.

En su libro *From Neurons to Neighborhoods The Science of Early Childhood Development (2000)*, Shonkoff hace una descripción del proceso evolutivo de su investigación, reconociendo que el primer gran avance en materia de la comprensión del desarrollo infantil fue hecho por Piaget, cuando reconoció a los niños como actores importantes de su propio desarrollo. Posteriormente, con las ideas de Vigotsky se apreció la influencia del contexto en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Así, ambas teorías sirven de antecedente para estudiar y puntualizar sobre el efecto directo de las acciones de los padres sobre el DIT, desde una perspectiva interdisciplinaria (Shonkoff y Phillips, 2000).

Además, la propuesta del centro gira en torno a lo que denominan la innovación basada en la ciencia, que implica fusionar la ciencia y la generación de proyectos y programas que impacten directamente en la primera infancia (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). Otro punto que hizo decisiva la apropiación de esta propuesta como sustento teórico, es el hecho de que las acciones se enfocan principalmente en sectores de niño vulnerables en todo el mundo, hecho que se acerca mucho al contexto del estudio.

Los científicos del Instituto, han desarrollado una propuesta que involucra cinco conceptos clave ligados a la primera infancia, mismos que explican las condiciones del desarrollo, así como el desempeño a lo largo de la vida. Estos puntos clave tienen la posibilidad de aumentar, disminuir o limitar el desarrollo de los niños. Los conceptos clave son: arquitectura cerebral, estrés tóxico, resiliencia, interacciones de retroalimentación entre padres/cuidadores y niños, y las funciones ejecutivas y de autorregulación. A continuación, explicaremos cada uno de estos conceptos.

Arquitectura cerebral.

El desarrollo del cerebro de los niños será determinante para su aprendizaje, conducta y salud. Las conexiones que se realizan durante los primeros años de vida, según los científicos del centro, van de 700 a 1,000 por segundo, reduciéndose considerablemente en años posteriores a través de lo que se conoce como *poda* (pruning), proceso que a su vez permite que las conexiones se vuelvan más especializadas y eficientes. La arquitectura cerebral funciona

como el cimiento de una casa que permite que sobre ella se edifique una construcción, que serían los conocimientos y habilidades que se van adquiriendo a lo largo de la vida. Es importante recalcar que la arquitectura cerebral se relaciona con todas las áreas de desarrollo del individuo: física, cognitiva y socioemocional (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Estrés tóxico.

El estrés es una respuesta física del organismo (aumento del ritmo cardíaco, la presión y el cortisol) a situaciones que rompen el equilibrio, e implica un esfuerzo del mismo para adaptarse, lo que puede impactar en la salud física, mental o en la conformación de la arquitectura cerebral. Según el impacto en el niño, se clasifica al estrés en: *estrés saludable o positivo*, se refiere a situaciones cotidianas que generan una reacción física moderada (elevación de frecuencia cardíaca y segregación de hormonas como el cortisol o adrenalina), estas situaciones son breves y se consideran normales y benéficas para el desarrollo sano del niño, ejemplo de ellas son el primer día de clases, o una llamada de atención por parte del cuidador; *estrés tolerable*, ocurre en situaciones en las que las circunstancias son más graves y sus consecuencias más duraderas, para que no genere efectos nocivos es importante el papel de la familia y el entorno - principalmente el adulto cuidador - para la amortiguación y adaptación, por ejemplo, en el caso de la muerte o enfermedad de un ser querido; por último, el *estrés tóxico* es el más dañino de todos, debido a que ocurre bajo circunstancias graves o duraderas, y no se cuenta con el apoyo de un adulto cuidador que sirva de soporte, como pueden ser el maltrato, la vulnerabilidad (falta de alimentación, violencia) o la negligencia (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Como podemos ver, aunque parte del desarrollo del niño implica desarrollar esta habilidad de adaptación, para lograrlo se requiere que cuente con un entorno familiar o social que sirva de soporte y, que los periodos por los que se tenga que enfrentar a la situación de estrés, no sean prolongados.

Resiliencia.

Se refiere a la capacidad de recuperación que desarrollan los niños para salir adelante en situaciones adversas. Esta habilidad parece estar vinculada con la calidad de las relaciones que se establecen entre los niños y sus cuidadores y el desarrollo de habilidades cognitivas como planear, organizar y regular el comportamiento, en este sentido se mencionan cuatro características básicas que permiten el desarrollo de la resiliencia: fomentar relaciones de apoyo entre adultos cuidadores y niños, desarrollar sentido de autoeficacia, fortalecer las habilidades de adaptación y autorregulación, y el uso de tradiciones culturales, espirituales o religiosas para fortalecer la esperanza (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Interacciones de retroalimentación entre padres/ cuidadores y niños.

Se trata del fortalecimiento de las conexiones neuronales (arquitectura cerebral) que se da cuando los padres o cuidadores responden al lenguaje verbal o no verbal de los niños, generando un canal de comunicación afectivo. Desde las miradas y las caricias hasta satisfacción de necesidades como alimentarse, las respuestas positivas de los adultos también pueden generar seguridad y habilidades sociales. En este sentido, es importante desarrollar la capacidad de responder y comunicarse adecuadamente en los adultos, por lo que el trabajo en las prácticas de crianza es elemental para hacer conciencia y fomentar su desarrollo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Funciones ejecutivas y autoregulación.

En tiempos recientes se ha dado mayor importancia al desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños, debido a la evidencia acerca de su influencia en el aprendizaje, conducta y toma de decisiones durante toda la vida. Se trata de habilidades con las que no se nace, sino que se desarrollan y que forman parte de procesos más complejos, volviéndose imprescindibles para la calidad de vida. Son tres las funciones cerebrales que se coordinan en estas habilidades: *memoria de trabajo*, que nos permite almacenar y hacer uso de información en periodos breves de tiempo; *flexibilidad mental*, que nos permite sostener y manejar la atención para

realizar actividades y *autocontrol*, que regula la propia conducta, reduciendo las respuestas impulsivas (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Estos cinco conceptos interactúan entre sí y tienen una alta relación con las acciones que llevan a cabo o no, los adultos que rodean al niño y su contexto. En esta investigación retomamos como ejes para el trabajo durante la intervención, los conceptos de interacciones de retroalimentación entre padres/ cuidadores y niños, el estrés tóxico, como parte del contexto en el que se desenvuelven los participantes, y el desarrollo de funciones ejecutivas y autorregulación, mediante el trabajo con los padres en las prácticas de crianza, al desarrollar las capacidades en los padres y cuidadores.

Mucho se ha discutido acerca de si el desarrollo de habilidades y destrezas es una cuestión genética o si es el ambiente el principal responsable. Hoy en día, se ha demostrado que ambos factores son esenciales en el desarrollo cerebral, por un lado, la genética determina el momento en que se generan las conexiones neuronales y por el otro, la interacción con el medio, moldea dichas experiencias (Santibañez y Calderón, 2014). De este modo, las relaciones que los niños establecen con otros, influyen directamente en su desarrollo, sobre todo en el caso de aquellas personas que son más cercanas, como los padres, la familia o los cuidadores. Como lo dicen Santibañez y Calderón “las experiencias que viven los niños con las personas significativas a su alrededor tienen una influencia fundamental en la estructura y función de su cerebro” (Santibañez y Calderón , 2014, p.26).

Al respecto, los investigadores del Center on Developing Child reconocen que existe una genética que predispone ciertos aspectos del desarrollo de un individuo, sin embargo, las experiencias juegan un papel muy importante en la forma en que se expresan dichos genes. La herencia genética podría considerarse como la programación del organismo para actuar de determinada manera en aspectos como la salud física, mental, el aprendizaje y la conducta, pero esta programación no siempre se cumple, las experiencias determinan la posibilidad y la forma en que se llevarán a cabo. Esta influencia de las experiencias sobre los genes se denomina epigenoma. La modificación epigenética (epigenetic modification) consiste en el cambio de la química que codifica los genes cerebrales, como resultado de las experiencias, este fenómeno impacta en el desarrollo y la memoria genética del cerebro y el cuerpo. Así, lo que ocurra en la interrelación del niño con el entorno y las personas en él, dejará una huella

genética de por vida. Estas modificaciones, aunque pueden darse a lo largo de la vida, son más fuertes en los primeros años, impactando en la arquitectura cerebral (National Scientific Council on the Developing Child, 2010).

Un ejemplo de esto puede verse en la capacidad de un niño de responder a situaciones generadoras de estrés, ya que además del apoyo que puede recibir del entorno y los padres o cuidadores, genéticamente el niño tendrá una predisposición a responder de determinada manera debido a su temperamento. Un niño con un temperamento temeroso, presentará una mayor tendencia a la ansiedad en una situación estresante, sin embargo, el contar con un soporte familiar o entrenamiento en la forma de enfrentar la adversidad, podrá disminuir el efecto de dicha situación (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016a). En conclusión, la modificación epigenética es una pieza clave en la intervención del desarrollo infantil temprano.

Sintetizando, los avances en la investigación del DIT nos demuestran que, durante la primera infancia el cerebro del niño se desarrolla de una forma acelerada y se conforma la arquitectura cerebral que servirá de base para el posterior desarrollo de habilidades, el aprendizaje y la conducta. Los hallazgos que justifican la investigación y el desarrollo de programas de intervención durante los primeros años, se refieren a que: (1) el cerebro se construye a través del, de manera cada vez más especializado, (2) el desarrollo se conforma de una mezcla entre genes y experiencias que moldean al cerebro, (3) con el tiempo, la capacidad de adaptación y reorganización del cerebro va disminuyendo lo que impacta en el aprendizaje, (4) las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están entrelazadas y por último, (5) el estrés tóxico puede dañar al cerebro y causar efectos permanentes en el desarrollo, impactando en el aprendizaje, el comportamiento y la salud física y mental (Centro de Desarrollo Infantil, 2007).

Para establecer los referentes necesarios sobre DIT, en esta investigación hemos considerado dos perspectivas. La primera de ellas se relaciona a la perspectiva de la salud, la psicología de la educación y del desarrollo, desde la cual, se establecen hitos del desarrollo que pueden servir de referencia para orientarnos en los avances o signos de alerta en las tres áreas de desarrollo del niño. La segunda es una perspectiva educativa, desde la cual, el sistema educativo establece ciertos estándares curriculares, que los niños deben cumplir al

ingresar a la educación primaria. Ambas perspectivas constituyen las habilidades, conocimientos, conductas y actitudes esperadas en los niños entre 3 y 6 años de edad. En los siguientes apartados, las describiremos a fondo.

3.1.2 Hitos del desarrollo del niño de los 3 a los 5 años

Es difícil establecer un parámetro universal de desarrollo y conductas, ya que las experiencias y la genética juegan un papel muy importante, a pesar de ello, los hitos del desarrollo son indicadores que nos muestran las habilidades y acciones que los niños son capaces de realizar en determinada edad, estableciendo una correlación entre desarrollo y madurez (Squires, 2017). Dichos hitos son útiles como referencia acerca del desempeño y desarrollo de los niños en dos sentidos: el primero, con respecto a sí mismos para detectar fortalezas y posibles áreas de oportunidad; el segundo, con respecto a otros niños de su misma edad o madurez, sin embargo, es importante que siempre se consideren factores como el entorno y la estimulación que ha recibido el niño. Asimismo, es importante considerarlos al momento de crear experiencias de aprendizaje y estimulación, ya que estas deben ser apropiadas al momento de desarrollo del niño (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016a).

En el caso de los niños de Barranca Honda, nos encontramos con condiciones socioeconómicas particulares que hacen muy probable que los logros obtenidos por los niños, sean distintos a los esperados por niños de su misma edad, pero de otro entorno. El referente de los hitos de desarrollo se vuelve importantes cuando queremos reducir las desigualdades existentes al momento de ingreso a la educación básica. Una intervención o estimulación adecuada durante la primera infancia, podrá dar mayor equidad en el desarrollo y los hitos son una herramienta para ubicar los puntos fuertes y débiles para poder trabajar. Por otro lado, es importante tener presente que cada niño tiene un ritmo de desarrollo, así como una tendencia a ciertas habilidades más que a otras, por lo que, a nuestro juicio, los hitos del desarrollo deberán ser una guía flexible que permita la constante evaluación del desempeño de cada niño. Los hitos son las metas a las que se debe llegar, pero existen muchos caminos para alcanzarlas.

Tras la exhaustiva revisión de distintos referentes del desarrollo infantil, hemos mantenido como eje principal la propuesta de la Secretaría de Salud (2013) que, a través del Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia (CeNSIA), ha desarrollado distintos materiales para apoyar la vigilancia del desarrollo de los niños entre 0 y 5 años de edad. Dichos materiales han servido para el diseño y elaboración de la Evaluación de Desarrollo Infantil EDI, que busca detectar de manera oportuna, riesgos o rezago en el desarrollo de los niños de primera infancia en zonas vulnerables de nuestro país. A su vez, la propuesta de la Secretaría de Salud, se apoya de los hitos de desarrollo establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de su oficina regional, la Organización Panamericana de la Salud (2011).

Para complementar la información que nos proporcionan estas perspectivas, hemos retomado algunos referentes establecidos por UNICEF en Paraguay (2014b) y Chile (2015a). El primero de ellos es una guía de pautas de crianza y el segundo una guía de seguimiento de desarrollo para la familia de niños menores a 6 años. A partir de la revisión de los documentos citados, clasificamos los hitos del desarrollo en tres áreas principales: física, que incluyen indicadores relacionados a la motricidad fina y gruesa; socioemocional, que considera factores asociadas a las relaciones sociales, autoestima e independencia; y cognitiva, en donde se consideran factores asociados a la resolución de problemas y el lenguaje. A continuación presentamos los hitos de desarrollo para el rango de edad de los niños a los que se dirige este estudio, siempre con la consideración de que la población específica de la investigación presenta características socioeducativas especiales.

Niños de 3 a 4 años de edad (36 a 47 meses.)

Generalmente, los niños comienzan a descubrir otras formas de comportamiento y socialización, debido a que es la edad en que ingresan al preescolar. De manera general, han comenzado a identificarse con su propio género y comienzan a participar más de la vida familiar, mediante la conversación cotidiana. El juego, como una constante durante toda la infancia, es el medio por el cual desarrollan la imaginación y la propia identidad.

Área física. Los niños de esta edad adquieren mayor coordinación y dominio sobre su cuerpo. Logran pararse en un pie y saltar con uno o dos pies en una ocasión, correr y subir y

bajar escaleras alternando los pies y sin apoyarse de la pared. Les gusta atrapar y patear una pelota. En cuanto a la motricidad fina, sus manos cada vez adquieren mayor habilidad; para esta edad, pueden tapar y destapar cajas y botes, así como meter y sacar objetos de ellos, servir líquidos de un recipiente a otro sin derramar y ensartar un cordón en agujeros grandes o medianos (Secretaría de Salud 2018). Debido al dominio del cuerpo que se espera a esta edad, los investigadores reconocen como una posible señal de alerta, que el niño se caiga frecuentemente o no logre subir y bajar escaleras (Scharf, Scharf y Stroustrup, 2016).

Área socioemocional. En esta área, es frecuente que los niños imiten a los adultos y otros niños en sus comportamientos y el juego, volviendo éste último una acción llena de imaginación e imitación, por lo que les gusta dramatizar y actuar como otras personas, personajes o animales, aunque aún no logra realizar juegos que impliquen acciones conjuntas con otros niños o el seguimiento de reglas. Durante esta etapa suelen aparecer miedos irracionales, relacionados a la imaginación que se está desarrollando. En cuanto a la expresión de emociones, identifica cómo se siente, haciendo uso del lenguaje para expresar emociones y necesidades básicas. Poco a poco, va adquiriendo mayor autonomía para ir al baño solo, aunque aún requiere ayuda para el aseo; también logra comer solo y vestirse con prendas sencillas (Secretaría de Salud 2018).

A esta edad, es muy importante vigilar el juego de los niños, ya que la falta de juego imaginativo, puede considerarse una señal de alerta en el desarrollo (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016). De igual forma, se considera signo de alarma si el niño muestra un apego excesivo a su madre o cuidador, al grado de no lograr separarse de él o ella sin llanto desmedido, o aislarse del juego cuando está con otros niños (Secretaría de Salud 2018).

Área cognitiva. En cuanto al lenguaje, se espera que los niños de esta edad logren articular frases con tres o cuatro palabras. Es muy común que realicen preguntas como ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?, intentando conocer el mundo. Sigue y comprende instrucciones sencillas, además de comprender el significado de palabras que denotan un lugar en el espacio, como arriba, abajo, adentro o afuera. Quizá el logro más significativo sea que comienza a clasificar y comprender conceptos de acuerdo a campos semánticos sencillos (animales, juguetes, etc.). Entiende el concepto de “mío” y “tuyo”. En relación a la solución

de problemas, agrupa objetos según el tamaño o forma y logra hacer y copiar construcciones simples (Secretaría de Salud 2018). Una posible señal de alerta en el desarrollo durante esta etapa es que los niños no logren articular oraciones de más de tres palabras (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016).

Niños de cuatro a cinco años de edad (48 a 59 meses)

Durante este año, los niños logran avances muy significativos en cuanto a la independencia y la socialización, ya que cada vez logran hacer más cosas solos y comienzan a mostrar preferencia por uno o dos amigos con los que se identifican.

Área física. En esta etapa, el niño logra darse marometas, lo que demuestra mayor control del cuerpo y fuerza. Especializa los saltos, al lograr brincar con los dos pies juntos hacia adelante y por lo menos tres veces con un solo pie. En motricidad fina dibuja un cuadrado y una figura humana con al menos, cuatro partes del cuerpo. Comienza a demostrar gusto por la expresión de emociones y pensamientos a través del dibujo, por lo que cada vez lo hace de manera más precisa, logrando tomar el lápiz con la pinza; esta misma pinza, sirve para tomar objetos pequeños (Secretaría de Salud 2018). Se considera una señal de alerta el hecho de que un niño de esta edad no logre brincar en un mismo sitio con los dos pies (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016).

Área socioemocional. Durante esta etapa ocurre algo que es muy importante para la construcción de sus relaciones sociales, el reconocimiento de la emociones básicas en las otras personas. De esta manera, comienza a intervenir y construir juegos grupales, siguiendo ciertas reglas al interior de los mismos. Aunque los juegos se vuelven grupales, suele tener un “mejor amigo” y conoce su nombre. También se intensifica el juego de roles. La independencia alcanza un punto significativo al lograr bañarse y asearse solo en el baño. Comienza a usar cubiertos para comer (Secretaría de Salud, 2018).

Es muy importante considerar que el aislamiento o la falta de relaciones con los niños de su edad, puede ser una señal de alerta en el desarrollo para los padres (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016). Asimismo, el retraso en las acciones que reflejan autonomía, como bañarse o asearse, pueden ser un foco de atención para los padres (Secretaría de Salud, 2018).

Área cognitiva. Su lenguaje cada vez es más claro y su articulación más precisa; logra construir oraciones con cinco o seis palabras, lo que le permite participar de conversaciones con otros niños y adultos cercanos. Comprende el significado de palabras como ayer, hoy y mañana y las incluye adecuadamente en su repertorio lingüístico para narrar sus experiencias. Es capaz de “pedir más” cuando algo le gusta. En relación a la solución de problemas y construcciones cognitivas, a esta edad, los niños logran contar hasta diez e identificar, como mínimo, cuatro colores, algunas letras y números; aunado a ello, comienza a identificar anuncios y los “lee”. Comprende los conceptos de igual y diferente. Sus períodos de atención comienzan a extenderse cada vez más, de acuerdo al interés en la tarea, lo que se acompaña del seguimiento de instrucciones de hasta tres acciones continuas (Secretaría de Salud, 2018). Si a esta edad, el lenguaje es inteligible o no responde adecuadamente a las preguntas que se le hacen, será necesario realizar una evaluación de desarrollo más profunda (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016).

Niños de cinco a seis años de edad (60 a 71 meses)

Podríamos decir que se trata del año en el que se da el mayor avance en desarrollo, razón por la cual se considera que los niños a esta edad están listos para ingresar a la primaria. Aunque todas las áreas cuentan con mejoras, particularmente en el área cognitiva se observan progresos en el lenguaje y la solución de problemas. Asimismo, cuentan con la madurez necesaria para comenzar los procesos de lecto escritura.

Área física. Logra dibujar un triángulo; desarrolla la motricidad fina, logrando dibujar con precisión, recortar y hacer construcciones más complejas con cubos; también ata sus agujetas y ensarta objetos pequeños en cuerdas o hilos. Se asocia a la motricidad fina el desarrollo de habilidades de lecto escritura. Al mismo tiempo, en motricidad gruesa, logra hacer saltos de mayor longitud, sobre todo cuando toma vuelo corriendo. Camina hacia atrás y logra saltar hasta dos o tres veces hacia atrás. Camina y corre saltando obstáculos. Se desarrolla la noción de lateralidad, identificando derecha e izquierda (Secretaría de Salud, 2018). La falta de equilibrio y la incapacidad para dibujar un cuadrado o una cruz, es considerada por los expertos, como una señal de alarma (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016).

Área socioemocional. Comienza a distinguir entre realidad y fantasía, lo que se asocia a su necesidad de “hacer lo correcto” y ser aceptado por otros, específicamente sus padres. Se identifica con el padre o madre, de acuerdo a su género. Fortalece sus relaciones de amistad con más niños, creando grupos de amigos, generalmente de su mismo género. En relación a la autonomía, logra realizar todas las actividades de autocuidado como bañarse, ir al baño y asearse, comer, vestirse completamente y lavarse los dientes. (Secretaría de Salud, 2018).

Se considera como una señal de alerta el hecho de que el niño no haya logrado ir al baño, vestirse o comer completamente solo, aunque siempre es necesario considerar factores contextuales, así como las prácticas de crianza de las que son sujetos. Por otro lado, si el niño de cinco años aún no distingue entre realidad y fantasía, podría estar presentando dificultades en el desarrollo del área socioemocional (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016).

Área cognitiva. El lenguaje oral y escrito se especializa notablemente. En cuanto al primero, sus relatos son más precisos y detallados, haciendo uso de conceptos espaciales y temporales; por la misma razón, muestra interés por todo lo que ocurre a su alrededor, preguntando constantemente. Logra hacer oraciones con ocho o más palabras. Un logro significativo es la capacidad de hacer rimas y resolver adivinanzas sencillas. A esta edad logra dar información sobre sí mismo, como su nombre completo, el nombre de sus padres y su número telefónico. En el lenguaje escrito, comienza a mostrar interés por leer y escribir, pide que le cuenten historias o cuentos cada vez más largos y retiene detalles al respecto, al mismo tiempo comienza a identificar letras y palabras escritas en ellos. Logra escribir o copiar su nombre (Secretaría de Salud, 2018).

Es capaz de clasificar objetos (color, forma, campo semántico y función) y seguir series de objetos y números. Dibuja una persona con hasta diez partes del cuerpo e intenta explicar su funcionamiento. Identifica algunos números y letras por su nombre y grafía. Cuenta hasta diez y reconoce y nombra una mayor variedad de colores. Puede realizar operaciones numéricas simples con material concreto (Secretaría de Salud, 2018). Una señal de alerta a esta edad, podría considerarse la incapacidad para rimar palabras, identificar algunos números, letras o colores (Sharf, Sharf y Stroustrup, 2016). En el anexo 2, resumimos las características de desarrollo en las tres áreas, de acuerdo a los rangos de edad.

3.1.3 Estándares curriculares del preescolar: lo que se espera que los niños sepan en la educación formal

En relación a la perspectiva educativa, un parámetro importante para establecer el desarrollo de los niños en edad preescolar es saber qué tan listos están para ingresar a la escuela primaria. En este sentido, se considera que un niño de entre 5 y 6 años está preparado para la siguiente etapa cuando ha mostrado ciertos logros en cuatro aspectos: *desarrollo físico-motor*, se asocia a la relación que establece el niño con su entorno a través de su cuerpo, es decir el movimiento, coordinación, equilibrio y fuerza, clasificado en motricidad fina y gruesa; *desarrollo cognitivo*, relacionado a distintas habilidades como identificar colores y formas, clasificar, memorizar, relacionar eventos y resolver problemas; *desarrollo lingüístico*, que implica la comprensión y expresión con fines comunicativos, mediante el uso de lenguaje más complejo; y *desarrollo emocional y social*, donde el niño demuestra la capacidad para relacionarse con otros mediante vínculos estrechos y obedecer instrucciones, entre otros (Jarillo, 2014).

La educación básica en nuestro país está conformada por preescolar, primaria y secundaria y está regulada bajo los principios de la Secretaría de Educación Pública Federal, esto quiere decir que no importa si la escuela a la que asiste el niño es pública o privada, o las diferencias en su ubicación geográfica, los contenidos y competencias a desarrollar serán los mismos para todos, de acuerdo al nivel educativo que cursen. En el programa de estudios 2011 de educación básica se establecen los criterios de articulación entre los tres niveles, estableciendo un trayecto formativo único, dividido en cuatro bloques considerando la edad y etapa de desarrollo del estudiante. La transición entre cada uno de estos cuatro bloques marca *estándares curriculares* que en conjunto forman el perfil de egreso de la educación básica.

El nivel educativo correspondiente a la etapa de desarrollo de los niños entre 3 y 5 años, es el de preescolar, es decir, el primer período del trayecto formativo de educación básica. A través de experiencias variadas, los *propósitos de la educación preescolar* son:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal (SEP, 2011, p. 18)

Para aterrizar en el aula los propósitos y contenidos del Programa, se hace referencia a las características de los niños y sus procesos de aprendizaje, la realidad diversa y los principios

de equidad básicos para los procesos educativos y se hacen sugerencias de intervención educativa (SEP, 2011). Las bases para el trabajo en preescolar son (SEP, 2011):

Características infantiles y procesos de aprendizaje. En un primer momento, es importante reconocer que los niños y las niñas, al momento de ingresar al preescolar, traen consigo aprendizajes muy valiosos de sus familias y comunidades, como hemos visto, en el apartado de desarrollo infantil temprano, los años previos a la escolarización son ricos en experiencias que conforman los aspectos cognitivos, afectivos, sociales y físicos que permitirán la construcción de aprendizajes posteriores. En este sentido, la experiencia en el preescolar permite que los niños interactúen con sus pares e intercambien conocimientos previos, de manera que el aprendizaje sea más rico y no se limite a la intervención del maestro. Es por esta razón que el maestro o maestra deberá fomentar el aprendizaje colaborativo y las experiencias a través del juego, característica en la primera infancia.

Diversidad y equidad. En reconocimiento a la multiculturalidad de nuestro país y al respeto por los Derechos Humanos y de los niños, el Programa de Preescolar se rige bajo los principios de inclusión y pertinencia y reconoce la importancia de adecuar su metodología a los niños que muestran alguna discapacidad y fomentar la equidad de género mediante la socialización.

Intervención educativa. El maestro o maestra de preescolar deberá tener presente durante su planeación, que el proceso de aprendizaje será más sencillo para los niños en la medida en que el ambiente, los contenidos y las actividades sean interesantes y estimulantes, es por eso que la planeación debe ser flexible y atenta a las necesidades de los alumnos que no siempre son las mismas, por lo que también deberá ser capaz de adecuarse a la individualidad y características del alumnado. Por último, se reconoce la importancia de la participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos, por lo que deberán existir experiencias dentro de la escuela en las que los padres se involucren, al tiempo que refuerzan, fuera de ella, los contenidos y aprendizajes cotidianos.

Otra característica del Programa de Educación Preescolar es la organización en campos formativos de los contenidos, dicha organización se vincula posteriormente con los campos formativos de primaria y por último de secundaria. Sin embargo, el nivel de

preescolar muestra mayor integración de contenidos, adecuándose a las características del periodo de desarrollo al que se dirigen. *Los campos formativos* son lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artística (SEP, 2011).

El concepto de campos formativos implica una interrelación entre aprendizaje y desarrollo y reconoce la participación del educador o educadora en el proceso, facilitando su intención educativa (SEP, 2011). Aunque la división de los campos formativos parece muy delineada, es importante hacer hincapié en que los aprendizajes siempre están interrelacionados, sobre todo en este periodo de desarrollo. Por último, se encuentran los estándares curriculares asociados al perfil de egreso de preescolar, que se refieren a las competencias que se esperan de los niños entre 5 y 6 años de edad para su ingreso en la primaria.

Los estándares curriculares, son indicadores de los logros que tienen que alcanzar los niños que egresan de preescolar en el momento de su transición a la primaria. Sin embargo, estos estándares están pensados para los niños que han asistido a la escuela formal durante el período preescolar, sin considerar a aquellos niños que por diferentes circunstancias han quedado relegados del sistema educativo nacional y adquieren los primeros aprendizajes en el ambiente familiar, al cuidado de sus padres o algún otro adulto, o en alternativas no escolarizadas como es el caso de las escuelas comunitarias del CUPS- BUAP.

Conocer los estándares curriculares es importante para esta investigación, ya que orientan las necesidades de cada niño en relación a los aprendizajes que ha alcanzado y aquellos que necesita desarrollar antes de ingresar a la primaria. Éstos corresponden al primer periodo escolar del trayecto formativo, es decir el tercer grado de preescolar, y se traducen en habilidades, conocimientos y actitudes que los niños de 5 y 6 años de edad deberán mostrar al ingresar a la primaria. En la tabla 5 se encuentran resumidos. El detalle de los Estándares Curriculares pueden consultarse en el *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar* (SEP, 2011a).

Tabla 5. Componentes de los estándares curriculares del primer periodo de la Educación básica

Area de formación	Campo formativo asociado	Componentes
Estándares de Español	Lenguaje y Comunicación	Procesos de lectura e interpretación de textos Producción de textos escritos Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje Actitudes hacia el lenguaje
Estándares de Matemáticas	Pensamiento Matemático	Sentido numérico y pensamiento algebraico Forma, espacio y medida Manejo de la información Actitud hacia el estudio de las matemáticas
Estándares de Ciencias	Exploración y Conocimiento del Mundo	Conocimiento científico Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología Habilidades asociadas a la ciencia Actitudes asociadas a la ciencia

Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar (SEP, 2011a)

Estándares en Español.

Corresponden a los contenidos establecidos en el campo formativo de Lenguaje y comunicación de preescolar. Es importante reconocer que durante esta etapa de desarrollo, el acercamiento al lenguaje escrito sienta las bases para la lectoescritura y se centra en la capacidad de comunicar sus ideas y adquirir una actitud positiva hacia el lenguaje, reconociendo la diversidad cultural. Los estándares en español consideran cinco componentes:

- *Procesos de lectura*, en el cual se establece un acercamiento a los textos escritos, sobre todo para identificar algunas grafías e interpretar imágenes, logrando diferenciar diferentes tipos de textos, el papel de los cuentos y la lectura por parte de un adulto es muy importante para su desarrollo
- *Producción de textos escritos*, como ya se mencionó, dentro de los estándares no se considera que el niño al salir de preescolar sepa leer y escribir, pero sí que tenga un

avance en el acercamiento a los textos y al uso del lenguaje escrito como una forma de expresión, asimismo, se espera que identifique algunas grafías y use signos o símbolos para expresar sus ideas y sentimientos

- *Participación de eventos comunicativos orales*, durante el preescolar el mayor énfasis en cuanto al lenguaje debe darse en el aspecto oral, haciéndolos capaces de expresar sus ideas, sentimientos, emociones y experiencias, participar adecuadamente en conversaciones, presentar información y narrar acontecimientos o historias, entre otras cosas
- *Conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje*, el niño comprende la utilidad y uso del lenguaje y reconoce y respeta otras lenguas o idiomas; *actitudes hacia el lenguaje*, se refiere a hacer uso del lenguaje para resolver conflictos y expresar preguntas, así como a valorar otras expresiones lingüísticas y desarrollar gusto por la escritura y la lectura (SEP, 2011a).

Estándares en Matemáticas.

Las competencias asociadas a esta área, están vinculadas con el campo formativo de preescolar de *pensamiento matemático*, sus aspectos son:

- *Número*, al salir de preescolar el niño logrará contar y usar números de hasta dos dígitos, resolverá problemas, graficará y los interpretará a partir de una gráfica. Puede ordenar los números de acuerdo a su valor en comparación a otro (mayor que o menor que). Las operaciones básicas que realizará serán “agregar” o “quitar”
- *Forma, espacio y medida*, identifica nombra las figuras geométricas básicas, utiliza términos y sistemas de medida elementales para describir objetos y lugares (peso, longitud y capacidad), logra ubicar espacialmente objetos y lugares
- *Actitudes hacia el estudio de las matemáticas* como razonamiento matemático e interés por resolver problemas en su entorno, asimismo es capaz de compartir ideas y formas de aplicación de las matemáticas en el mundo (SEP, 2011a).

Estándares en Ciencias.

Corresponde en el programa de preescolar al campo formativo de *Exploración y conocimiento del mundo*, y se refiere a la forma en que los niños comienzan a acercarse al entorno, principalmente el medio natural, fomentando habilidades de curiosidad, investigación y valoración de su medio. Entre los componentes que describen los estándares de esta área están:

- *Conocimiento científico*, que implica que el niño identifica entre organismos vivos y no vivos, así como sus características y propiedades, reconoce los cambios que pueden sufrir los procesos naturales y no naturales, y las propiedades del cuerpo humano
- *Aplicaciones del conocimiento científico y la tecnología*, el niño comprende el uso de recursos naturales en su entorno
- *Habilidades asociadas a la ciencia*, en esta etapa de desarrollo es muy importante la curiosidad, la formulación de preguntas y la forma en que busca respuestas, asimismo, el niño podrá formular hipótesis acerca de lo que cree que pasará en su entorno con los fenómenos naturales, y hará uso de los conocimientos para cuidar su cuerpo y el medio
- *Actitudes asociadas a la ciencia*, se mostrará comprometido con el cuidado del medio natural y de su cuerpo, expresará curiosidad por fenómenos científicos y desarrollará el hábito del pensamiento racional basado en evidencias (SEP, 2011a).

Así, el rezago educativo de los niños que no asisten a la escuela durante el preescolar, comienza al no cumplir con los estándares curriculares expuestos y continúa cuando el sistema formal demuestra no estar preparado para recibirlos en la primaria. La falta de escolarización se convierten en una barrera para el aprendizaje que se continúa por toda la trayectoria escolar, trasladándose más tarde al trabajo y vida social. Por esta razón, es imperativo buscar alternativas educativas que permitan alcanzar niveles óptimos de desarrollo y reducir un poco la brecha entre estos niños y aquellos que han tenido la posibilidad de asistir a la escuela. Una de esas alternativas es el trabajo con las familias, a través de las prácticas de crianza, por lo que definiremos este concepto a continuación.

3.2 La estrategia: Prácticas de Crianza durante la Primera Infancia

Durante los primeros años de vida, el ser humano depende completamente de los adultos que están a su alrededor para la supervivencia y el aprendizaje. Progresivamente, van adquiriendo habilidades y conocimientos que los fortalecen para hacer frente a la vida y sus circunstancias, naturalmente van adquiriendo mayor autonomía y sus interacciones van cambiando. Hemos visto ya que, la primera infancia es el periodo en el que el cerebro tiene la mayor oportunidad para generar conexiones neuronales y aumentar las posibilidades de desarrollo en todas sus áreas. Pero en esta oportunidad la familia, principalmente los padres, juegan un papel muy importante, mediante las prácticas de crianza los padres coadyuvan – intencionalmente o no- en la construcción de la arquitectura cerebral, impactando en las posibilidades del niño a lo largo de su vida.

3.2.1 Concepto de Prácticas de Crianza

Uno de los autores de referencia en el estudio de las prácticas de crianza es Robert Myers (1994) para quien el concepto de *prácticas de crianza* se refiere a las acciones que un grupo social o comunidad realiza en relación a la atención y cuidado de los niños y que por lo general son inconscientes. En México, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la organización Hacia una Cultura Democrática (ACUDE) han puesto la mirada en el trabajo con padres a través de las prácticas de crianza durante la educación inicial, y las han definido como “las acciones de cuidado, atención y socialización que hacen las personas de manera cotidiana [...] y que influye significativamente en sus vidas” (ACUDE, 2016, p.5).

Al analizar ambas definiciones, encontramos que se asume que son los adultos quienes realizan éstas acciones de cuidado, atención y socialización hacia los niños en la interacción diaria y cabe resaltar que dichas acciones tienen un carácter irreflexivo, es decir, se dan de forma casi automática. Además, implica una interacción adulto- niño, en donde los actos del primero tienen impacto sobre el desarrollo de los segundos. Por otro lado, en el contexto actual debemos considerar que los padres no son los únicos participantes en el proceso de crianza de los niños, las condiciones de vida familiar y laboral nos obligan a

reconocer que existen otros actores participantes, que pueden ser desde abuelos, tíos, hermanos mayores, hasta personal - capacitado o no- de servicios de atención a la infancia. Los padres y cuidadores adaptan su comportamiento en relación con la atención y educación de los niños, para responder a las exigencias del mundo y del entorno en el que viven. En las últimas décadas, por ejemplo, la incorporación de la mujer a la vida laboral ha tenido implicaciones en la organización familiar que repercuten en el comportamiento de los padres y en las necesidades de cuidado.

El desarrollo de todos los niños depende en gran medida de las acciones que sus padres o cuidadores hacen para asegurar su supervivencia, crecimiento y desarrollo, lo que coloquialmente es llamado criar a los hijos. Esta interacción diaria es elemental e implica atender y educar a los menores. Hacemos énfasis en el término de interacción diaria, puesto que la principal fortaleza de estas acciones es que tienen una presencia constante en la vida de los niños. Además, las prácticas de crianza determinan las conductas y expectativas que se tienen acerca del nacimiento y la infancia, e incluso trascienden generaciones al repetirse cuando los niños se convierten en padres. Éstas se construyen a través del tiempo, con la cultura y las creencias acerca de lo que se debe hacer como sustento (Evans y Myers, 1994).

Existen dos conceptos que se asocian a las prácticas de crianza. Por un lado, están las *pautas de crianza*, que se refieren a lo que el padre o cuidador *debe* hacer, que está regulado por las expectativas sociales y culturales del contexto en relación a lo que se espera del desarrollo infantil, es decir lo que debe hacer y ser también el niño. Por otro lado, las creencias son el porqué de las acciones que realizan los padres o cuidadores, es decir de las prácticas. Aunque hemos dicho que las prácticas de crianza implican una inconsciencia de la acción sustituida por la cotidianidad, las creencias son el bagaje cultural detrás de ellas. (Myers, 1994a). Al respecto, en el siguiente apartado se hace un análisis de la influencia de la comunidad y el contexto en la conformación de las prácticas de crianza.

3.2.2 La importancia del contexto en la conformación de las prácticas de crianza

Hemos visto que los padres y cuidadores son los principales ejecutores de las prácticas de crianza, sin embargo se debe considerar que estas prácticas resultan de un largo proceso de apropiación de pautas y creencias de crianza que determinan el cómo y porqué se deben

realizar. Estas pautas y creencias provienen principalmente de una construcción cultural, donde el contexto que rodea a los padres/ cuidadores y a los niños juega un papel muy importante. Para comprender la influencia del contexto en las prácticas de crianza y por lo tanto en el desarrollo, revisaremos dos propuestas que marcan un referente en el tema.

Para empezar, en el modelo del nicho de desarrollo, Super y Harkness (1986) existe una evidente interrelación entre tres componentes, que explica el desarrollo y crecimiento de los niños: el contexto físico y social en el que el niño vive, las costumbres del cuidado infantil y la crianza de los niños (costumbres de la comunidad) y la psicología (creencias) de los cuidadores. Para los autores estos tres componentes establecen un marco de referencia para comprender la influencia que tiene el entorno de los niños en su desarrollo, ya que de estos tres componentes “los niños abstraen las reglas culturales sociales, cognitivas y afectivas” (Super y Harkness, 1986, p. 552).

Por otro lado, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) pone de manifiesto que el desarrollo de las personas se ve influenciado por todo lo que le rodea. Este entorno está clasificado en: microsistema, que se refiere al entorno directo con padres y cuidadores; el mesosistema, se refiere a la interacción que existe entre los niños y otros miembros de la familia extendida, escuela o vecinos; el exosistema, es el entorno y agentes comunitarios con los que existe cierta interacción, aunque no sea cotidiana, como pueden ser maestros, personal de salud, medios de comunicación, entre otros; por último, el macrosistema, es el entorno cultural, referido principalmente a costumbres, creencias, ideologías, que tiene la comunidad acerca de los niños. Todos estos niveles, se ven atravesados de manera transversal por el tiempo, lo que influye en la manera en que van relacionándose con cada nivel conforme crecen, a esto se le llama cronosistema (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2012). Así, el niño es la unidad mínima sobre la cual tienen efecto el resto de situaciones y agentes que se encuentran en una relación directa o indirecta.

Las prácticas de crianza resultan de la interacción entre las personas que componen la comunidad y grupos a los que los niños y sus padres y cuidadores pertenecen, y son mediadas por las características personales y culturales de todos los miembros. Al ser producto de las creencias y costumbres de las personas que están en el entorno inmediato de

los niños, las prácticas de crianza implican una mezcla entre distintos tipos de saberes: el saber científico, y los saberes de la comunidad (ACUDE, 2016).

El saber científico se refiere a aquellos conocimientos asociados a los avances de la ciencia, que son resultado de la investigación formal y sistemática, puede ser una representación de lo ideal, sobre todo cuando se refiere al desarrollo humano y en este caso a las prácticas de crianza, pero en ocasiones llega a perderse de vista el entorno y descontextualizarse. Por otro lado, los saberes de la comunidad se encuentran estrechamente relacionados con lo que ocurre en cada grupo o comunidad, de tal manera que se adaptan a las creencias, valores y vivencias de las personas que pertenecen.

Los saberes de la comunidad pueden ser de tres tipos: (1) sabiduría tradicional, ayuda a la consolidar prácticas de crianza y son congruentes con los valores y la cultura de la comunidad, suele contemplar un factor temporal de muchos años previos; (2) sabiduría del lugar, se refiere a los saberes que la comunidad va adaptando a su contexto y tiempo actual, a partir de la sabiduría tradicional; por último la (3) sabiduría de las instituciones locales, asociada a agentes que pertenecen a una institución de la comunidad, o que por si mismos representan una autoridad en temas asociados a las prácticas de crianza, éstos agentes pueden pertenecer permanentemente o temporalmente a la comunidad, algunos ejemplos son agentes religiosos, agentes de instituciones de salud, agentes comunitarios de educación inicial, etc. (ACUDE, 2016). Es muy importante el respeto por las acciones, creencias y costumbres de las familias, pero es igual de importante la transmisión del conocimiento que dote de un sentido a dichos elementos.

Comprender el contexto en el cual se han desarrollado las prácticas de crianza nos permite comprender el porqué de las prácticas que realizan los padres y cuidadores. Cuando se habla de contexto nos referimos a la serie de factores que lo distinguen de otros, entre las características del contexto están: el ambiente físico, que se relaciona a factores como el clima o la geografía que impactan incluso en los alimentos de las personas; el ambiente socio político, que influye en factores como la seguridad y los servicios a disposición de las personas; la economía, que influye directamente en la capacidad para sobrevivir y prosperar; las creencias religiosas y espirituales, que se relacionan a los valores y las creencias; la tradición de los antepasados, como leyendas, mitos, e incluso juegos; los grupos familiares y

comunitarios que sirven de modelos de conducta y el comportamiento de las personas como una entidad social, que también marca la pauta para el comportamiento (Evans y Myers, 1994). El comportamiento observado en las personas de un determinado lugar se explica cuando se indaga un poco más en esta serie de factores, por lo que se debe tener mucho cuidado al momento de determinar si una práctica es buena o mala, de hecho se debe evitar emitir juicios al respecto de las acciones de los padres.

Existen muchos ejemplos que ilustran la influencia del contexto sobre las prácticas de crianza, uno de ellos es el caso de comunidades en países como Zambia y Nigeria, donde la dieta de las mujeres embarazadas no permite el consumo de alimentos como carne, huevo, y pescado porque, según sus creencias, pueden influir en la salud y aspecto del feto, además, las madres toman bebidas hechas con medicina tradicional para complementar su alimentación. En estas comunidades los hombres no participan de la crianza durante el primer año de vida del niño, y cuando comienzan a hacerlo es para encargarse del ingreso a la escuela. Estos roles jugados por los padres se reproducen de generación en generación. Otro dato interesante en las comunidades de Zambia, es que el juego es muy importante para el desarrollo de los niños, por lo que se promueve la elaboración de juguetes con objetos que se encuentran a su alrededor, y por ellos mismos (Evans, 1994). Por otro lado, estudios en países latinoamericanos han comprobado que las primeras experiencias de diferencias de roles entre géneros aparecen a los tres años de edad, durante el juego; además se observa un extendido uso del castigo físico como medio para aplicar disciplina (Myers, 1994).

Así, el contexto juega un papel elemental en la construcción de las prácticas de crianza que llevan a cabo los padres y cuidadores de determinada comunidad. La comprensión de cómo viven, qué creen y qué esperan los padres y cuidadores de sus hijos en desarrollo, nos permitirá abrir el panorama que servirá de base para la intervención, misma que se complementa con el saber científico que permita orientarlas. A continuación revisaremos la clasificación de aquellas actividades que llevan a cabo los padres y cuidadores y que en conjunto construyen las prácticas de crianza.

3.2.3 Actividades asociadas a las prácticas de crianza

Al revisar el concepto de prácticas de crianza, hemos comprendido que estas son acciones que los padres y cuidadores realizan cotidianamente, y que están construidas a partir de lo que sucede en el contexto. En función del objetivo de desarrollo que persiguen, las prácticas se clasifican en: aquellas que garantizan la supervivencia y bienestar físico del niño, las que promueven el bienestar psicosocial, las que apoyan el desarrollo físico del niño, las que promueven el desarrollo mental de los niños y las que facilitan la interacción del niño con otros fuera de la casa (Evans y Myers, 1994). A continuación revisaremos en qué consiste cada una de ellas.

Actividades que garantizan la supervivencia y bienestar físico del niño

Durante la primera infancia, el niño se enfrenta a un mundo desconocido, que poco a poco va adquiriendo significado. Desde el enfoque de los derechos de los niños, el primer compromiso que existe entre padres y cuidadores hacia ellos, es el de preservar su vida y salud, los niños tienen derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (UNICEF, 1990). Por otro lado, en nuestro país, el artículo 14 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, establece que los niños tienen derecho a que se les asegure bienestar y supervivencia (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2014). De esta manera, los adultos responsables de la crianza realizan acciones para mantenerlos a salvo de peligros, cuidar el entorno en el que se desenvuelven y proveerles de casa, alimento y vestido.

En cuanto al cuidado de la salud, los padres y cuidadores atienden y previenen la enfermedad con acciones como la asistencia a servicios integrales de salud, el cuidado de la alimentación, y el seguimiento de la cartilla nacional de vacunación. Desafortunadamente, en nuestro país existe una clara tendencia tanto en políticas públicas, como en programas sociales y de salud, y las mismas prácticas de los padres, en actuar de manera remedial ante las enfermedades.

Actividades que promueven el bienestar psicosocial

Los padres son los primeros modelos de conducta que tienen los niños para interactuar con los demás. A través de las propias interacciones con los niños, los padres ejemplifican y

transmiten las pautas de conducta permitidas, así como las reglas y normas al interior de la familia y con otras personas de la comunidad. El papel de los padres consiste en dedicar tiempo y compromiso a la interacción diaria, así como establecer una disciplina congruente que oriente las acciones de los niños.

A propósito de las interacciones entre padres y cuidadores con los niños, recordemos que uno de los conceptos claves que se mencionan en la propuesta de los científicos de Harvard, es el de las interacciones servir y devolver (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016), dichas interacciones contienen una carga afectiva que influye directamente en la construcción de la arquitectura cerebral. Asimismo, a través de estas interacciones el niño se reconoce valioso y aprende a reconocer y controlar las emociones. Al respecto, se ha comprobado que la conformación de la autoconfianza, autoestima, valores como la empatía o aprender a compartir, tienen relación con las experiencias tempranas en el seno familiar (UNICEF, 2004). En este aspecto, los padres deben ser capaces de expresar asertivamente su afecto, a través de lenguaje verbal y no verbal,

Por último, durante esta etapa también es muy importante el desarrollo del autocontrol de emociones y el control de la impulsividad, en ambas habilidades, los padres tienen la posibilidad de moldear las conductas a través del ejemplo y la regulación, los padres que logren autocontrolarse, tendrán más posibilidades de tener hijos que también lo hagan.

Actividades que apoyan el desarrollo físico del niño

Un aspecto importante para el desarrollo físico del niño es el juego. Alrededor de este aspecto se encuentran factores como el espacio y la interacción con otros niños y adultos. Esto le permitirá poner en acción habilidades como el movimiento, equilibrio, coordinación y hasta la salud mental.

En este aspecto también se consideran factores como el cuidado de la alimentación y la higiene, además de coadyuvar en el desarrollo y bienestar físico. Ambos factores forman parte de la progresiva autonomía, necesaria para el desarrollo de los niños. El papel de los padres es el de la formación de hábitos en la alimentación e higiene, ya que por un lado, durante esta etapa se pueden presentar problemas de desnutrición y obesidad que dejarán una huella en la salud del niño, y por otro, estos hábitos permanecerán a lo largo de la vida.

El sueño y descanso durante el segundo periodo de la primera infancia es comparativamente menor en tiempo al que se necesitaba durante los tres primeros años, sin embargo, es muy importante para el desarrollo, ya que favorece el crecimiento físico y la salud. Además, influye en el desarrollo cognitivo al mejorar procesos como la atención y memoria, lo que impacta también en el aprendizaje. En este sentido, los padres y cuidadores son los responsables de mantener una rutina adecuada en cuanto a la calidad y cantidad de horas de sueño.

Actividades que promueven el desarrollo mental del niño

También a través del juego y las interacciones, los padres/cuidadores fomentan el desarrollo mental del niño. Aunque todas las experiencias sirven para construir el aprendizaje del niño, no cabe duda de que durante los primeros años, el juego tiene un papel trascendental para el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. De manera más concreta, el juego libre otorga al niño la libertad de acercarse y aprender de lo que más le interesa, es decir, el aprendizaje significativo. Para que el juego tenga mejores beneficios sobre el desarrollo mental, es necesario que las actividades estén vinculadas con el desarrollo madurativo del niño y, sobre todo, que se haga uso de los recursos existentes en la comunidad y en casa, así como que fomenten la interacción con sus padres, cuidadores y otras personas.

Aunque existe evidencia de la importancia de jugar con los hijos, actualmente las condiciones para padres y cuidadores son cada vez menos favorables, ya sea por la falta de tiempo por jornadas laborales más extensas o dobles empleos, la participación de la madre en el mundo laboral, el estrés por la situación económica, la diversidad de composición de las familias, entre otras. Sin embargo, mucho se puede hacer para que los padres hagan uso de los recursos en su medio, independientemente de sus particularidades, que fomenten el juego y por tanto, estimulen el desarrollo cognitivo de sus hijos.

Actividades que facilitan la interacción del niño con otros fuera de la casa

El enriquecimiento social, forma parte muy importante del desarrollo de los niños en primera infancia. Las experiencias que padres y cuidadores puedan proporcionarles para interactuar con otras personas, distintas a las que conforman el núcleo familiar, les permitirá contrastar

y aprender nuevas formas de relacionarse, otros lenguajes, costumbres, normas y valores, así como poner en práctica lo aprendido dentro de la familia.

El primer contacto formal que tienen los niños con otros miembros de la comunidad es en la escuela, éste es el espacio ideal para que los niños comiencen a convivir con sus pares. Sin embargo, existen otras alternativas que pueden complementar esta acción, entre las que están los centros comunitarios, iglesias, clínicas de salud, parques, bibliotecas, entre otras.

Podemos darnos cuenta de que todas las acciones que llevan a cabo los padres y cuidadores tendrán un impacto sobre las distintas áreas de desarrollo de los niños, sobre todo durante los primeros años de vida. La clasificación antes propuesta no es un intento por fragmentar dichas acciones, sino todo lo contrario, en el análisis de cada una de ellas se reconoce la influencia que existe entre una y otra, de modo que se entrelazan. Finalmente, el análisis detallado de estas actividades, nos lleva a cuestionarnos sobre el papel de la ciencia en el desarrollo de las prácticas de crianza, por lo que hablaremos de ello a continuación.

3.2.4 La ciencia y las prácticas de crianza

Como vimos en el capítulo del estado del arte, los trabajos acerca de las prácticas de crianza que se han llevado a cabo en comunidades de países latinoamericanos y en nuestro propio país, resaltan la importancia de vincular los saberes mencionados en el apartado de la importancia del contexto, con los avances científicos. Cuando no existe esta vinculación, se corre el riesgo de comprometer la efectividad de la intervención, ya que las estrategias no se relacionan con lo que los padres y cuidadores están acostumbrados a hacer, por esta razón es importante considerar las necesidades del niño, con base a las características contextuales, y lo que científicamente se ha comprobado como efectivo en relación a las prácticas de crianza para desarrollar políticas públicas o programas de apoyo para la primera infancia (Evans y Myers; 1994). De esta manera, las intervenciones en relación a las prácticas de crianza deberán girar en torno a dos ejes principales: las prácticas de crianza que ya llevan a cabo los padres y cuidadores, y el conocimiento que se ha generado con los avances científicos acerca de las mismas.

Reconocer en un primer momento, las prácticas de crianza que ya llevan a cabo los padres y cuidadores, nos permite hacer hincapié en aquellas que reportan impactos positivos en el desarrollo del niño. Para Evans y Myers (1994), este reconocimiento inicial nos permite comprender, apoyar y mejorar el proceso de crianza, responder a la diversidad de cada familia, respetar los valores culturales y contextuales y aseguran su apropiación y continuación a través del tiempo.

Por otro lado, los avances científicos nos dan evidencia del impacto que tienen las prácticas sobre el DIT. De esta manera, el conocimiento científico puede ayudar a comprender y reducir las prácticas que pueden ser nocivas para el desarrollo y reforzar las que lo fortalecen, por ejemplo, los hábitos de alimentación y lactancia, la importancia de establecer interacciones con ellos y hablarles, los efectos del juego en el desarrollo o los efectos del castigo (Myers, 1994).

Para la adecuada investigación en torno a lo que sucede en la relación prácticas de crianza- desarrollo infantil temprano, debe existir una flexibilidad y apertura a la reflexión acerca de las prácticas positivas que ya se realizan en la comunidad, considerando que existen distintas vías que nos llevan a los resultados esperados en cuanto al DIT. Por otro lado, para analizar las prácticas de crianza en el presente proyecto será necesario que los padres, madres y cuidadores de niños en primera infancia de Barranca Honda realicen una introspección que los lleve a hacer conscientes no solo las prácticas de crianza que llevan a cabo con los niños, sino el porqué de dichas prácticas y el efecto que tienen sobre su desarrollo. Además, la metodología de trabajo permitirá que comparen sus acciones con las que llevan a cabo otros adultos cuidadores o padres de la misma comunidad, posibilitando la toma de decisiones consciente con respecto a sus propias prácticas.

En este proyecto hacemos una propuesta que implica una correlación entre las acciones de padres y cuidadores, y los principios inclusivos que buscan mejorar las condiciones para el desarrollo de los niños en situaciones de vulnerabilidad. Creando un lazo entre las prácticas de crianza y la inclusión, damos pie a la comprensión de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, explicando primero los conceptos relacionados a la inclusión.

3.3. Educación inclusiva: la batalla contra la exclusión

Las condiciones sociales y educativas actuales de nuestro país, muestran una fuerte tendencia a la exclusión, a relegar a un sector de la población que no cuenta con las condiciones para hacer frente a los desafíos de la vida diaria, lo que genera un rezago en el ámbito educativo que nuevamente vuelve a impactar en la forma de vivir, convirtiéndose en un círculo vicioso que incide en el bienestar de muchas familias, y de la sociedad en general.

El interés por hablar de inclusión en este proyecto, viene de un compromiso social, así como el reconocimiento del papel que tiene la educación de mejorar las condiciones de las personas en lo inmediato, pero también a largo plazo. La meta es una sociedad más respetuosa de la diferencia, participativa y democrática, y la educación inclusiva es el medio por el cual se vislumbra esta meta. El término inclusión tiene principalmente dos connotaciones de nuestro interés, la social y la educativa. Ambas se basan en una serie de principios que analizaremos a continuación.

3.3.1 Inclusión social y educación inclusiva

Comenzaremos definiendo la contraparte de la inclusión social, la exclusión social, la cual se refiere a pobreza y falta de acceso a servicios de salud, vivienda, educación, entre otros. La Ley General de Desarrollo Social en su artículo sexto, presenta los derechos asociados al desarrollo social: salud, educación, alimentación, vivienda, trabajo y seguridad social, el disfrute de un medio ambiente sano y los relativos a la no discriminación. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 20 de enero de 2004). Con base a estos seis derechos, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), estudia los niveles de pobreza en nuestro país en relación siete dimensiones: ingreso, rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a seguridad social, acceso a alimentación, calidad y espacios de la vivienda y acceso a los servicios básicos de vivienda (CONEVAL, 2015). Estas dimensiones, sirven de base para analizar la situación de exclusión social en que viven los mexicanos, misma que se encuentra estrechamente relacionada con el índice de pobreza.

De esta manera, en el informe publicado en el 2015, se establece que un mexicano pobre es aquel que tenga al menos una carencia social (educación, salud, seguridad social,

vivienda, servicios básicos y alimentación) y un ingreso menor a \$2,542.13 mensuales en el medio urbano y \$1,614.65 mensuales en el rural; para considerarse dentro del concepto pobreza extrema, un mexicano debería estar recibiendo mensualmente \$1,242.61 en zonas urbanas y \$868.25 pesos en zonas rurales, y tres o más carencias sociales. Además la ubicación geográfica influye en la percepción de vulnerabilidad y pobreza, ya que las personas que se encuentran más alejadas de las grandes ciudades, tienden a tener circunstancias más cercanas a los que condicionan la pobreza (CONEVAL, 2015).

Entre los resultados del estudio de CONEVAL (2015), encontramos que para el 2014, 55.3 millones de personas se encontraban en pobreza y 11.4 millones de personas, en pobreza extrema. En cuanto a las carencias sociales, se observó que el 18.7% de la población muestra rezago educativo, 18.2% no tiene acceso a los servicios de salud y 23.4% carencia por alimentación. Estos datos forman parte de la evidencia de la situación actual de los mexicanos, entre ellos los niños de 0 a 5 años. La pobreza, que va acompañada exclusión, solo puede ser eliminada a través de estrategias inclusivas, que impliquen todos los niveles de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987). La inclusión en la educación, cualquiera que sea el ámbito de actuación – formal, no formal e informal- marca el camino para superar la desigualdad y brindar posibilidades de bienestar a los niños desde la primera infancia.

Como vimos en el capítulo dos, la inclusión tiene su fundamento principal en el derecho que tienen todos los niños de recibir educación, sin importar su sexo, cultura, religión, idioma o situación socioeconómica establecido en la Declaración de los derechos del niño (UNESCO, 1989). A partir de esto, podemos decir que responde a dos dimensiones, por un lado la dimensión de políticas públicas, en las que es un deber del Estado proporcionar educación para todos; por el otro, la inclusión es vista como un derecho que corresponde a todos y que se asocia a aspectos éticos de la sociedad en su conjunto. La Declaración mundial de educación para todos, también establece que debe existir la misma oportunidad para acceder a la educación para todas las personas (UNESCO, 1990), por lo que la educación inclusiva es una forma de alcanzar sus objetivos, es vista como un proceso que permite responder a la diversidad en todas sus formas. Definimos educación inclusiva como:

un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos

para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (Booth y Ainscow, 2000, p.9).

La educación inclusiva implica aumentar la participación de todos los alumnos en todos los procesos educativos, reduciendo de esta manera la exclusión. Como ejemplo, podemos ver que la diferencia entre los países ricos y los pobres en términos educativos, es que en éstos últimos la posibilidad de que todos los niños asistan a la escuela es mucho menor que en los primeros (Booth y Ainscow, 1998).

Los mismos autores, hacen una definición aún más precisa, ya que se refieren a la inclusión en educación infantil como una muestra de participación, ser reconocido y aceptado, actuar en colaboración con los otros, “inclusión implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños” (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p.3). Así, se reconoce la importancia de los adultos participantes en la crianza en los procesos de inclusión, enfatizando una relación respetuosa y el reconocimiento mutuo, entre éstos y los niños.

Podemos decir que la educación inclusiva tiene cuatro características principales: (1) se trata de un proceso que comienza con el reconocimiento de la diversidad en el ser humano, (2) busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, es decir que implica el acceso, cobertura y calidad para todos; por esta razón, (3) precisa la identificación y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de los niños en los procesos educativos y de manera particular (4) la inclusión pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Igualdad no es lo mismo que equidad, por lo tanto la inclusión busca dar más recursos y apoyo a aquellos que más lo requieren, adaptándose a las necesidades de todo el alumnado, bajo un principio ético se busca que las personas vulnerables reciban la atención necesaria para cumplir con éxito los procesos de aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2010).

La OCDE (2012) ha hecho hincapié en que los estudiantes que provienen de grupos social y económicamente vulnerables tienen el doble de posibilidades de manifestar bajo rendimiento educativo, por lo que se considera que la falta de inclusión y equidad se encuentran altamente relacionados con el fracaso y abandono escolar. Al respecto, la misma OCDE ha establecido que la “equidad en educación significa que las circunstancias personales o sociales... no obstaculicen el logro del potencial educativo (justicia) y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo de competencias (inclusión)” (OCDE; 2012, p.2). Es decir, que la equidad se determina en la medida de que la correlación entre rendimiento en las pruebas estandarizadas internacionales y el nivel sociocultural, lengua, género, ubicación geográfica entre otras, es menor; cuanto menos influyan estas características en el aprendizaje, mayor igualdad de oportunidades, es decir mayor equidad e inclusión. Para fines de esta investigación, entendemos a la educación inclusiva como las acciones que pueden realizarse en el ámbito de la educación fuera de la escuela, específicamente en espacios como la familia, durante los primeros años de vida.

3.3.2 Barreras para el aprendizaje y la participación: el papel de la familia

Al hablar de educación inclusiva, no podemos dejar fuera el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación ya que ambas impiden que se alcance el objetivo de la equidad y la calidad educativa. El concepto de barreras para el aprendizaje, suple al de necesidades educativas especiales y se refieren a las dificultades que surgen en la interacción entre el niño y su medio, es decir, que pueden encontrarse también fuera de la escuela, en los ámbitos sociales y familiares. (Booth y Ainscow, 2000).

Este concepto ha tenido una evolución reciente, su origen se remonta a 1994, cuando UNESCO hablaba de necesidades educativas especiales para referirse a los niños que por diversos motivos, no se benefician de la enseñanza escolar. Entre los motivos que se mencionan están: niños con discapacidad, falta de motivación, condiciones de vulnerabilidad, problemas durante las clases o simplemente el hecho de no asistir a la escuela. En esta concepción se considera que los motivos están en el propio niño o en las condiciones en las que vive (UNESCO, 1994). Además, en el documento se hace reconocimiento del papel de la familia y la comunidad en la atención a las necesidades educativas especiales,

resaltando el papel principal de la familia, así como la importancia de que ambos agentes se comuniquen y trabajen en colaboración por el bien de los niños.

En el glosario del Programa de fortalecimiento de educación especial (SEP, 2002), las barreras para el aprendizaje se definen como aquellos factores contextuales (sociales, políticos, institucionales, culturales o económicos) que dificultan o limitan el acceso a la educación o las oportunidades de aprendizaje, como vemos el énfasis está puesto en que se trata de un problema de interacción, más que propio del alumno, por esta razón superan el concepto de necesidades educativas especiales. La misma SEP, establece en el libro de Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial, la definición de barreras para el aprendizaje y la participación como:

Los obstáculos que se presentan en las escuelas —en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas— para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos (SEP, 2006, p. 18).

Al hablar de barreras, se elimina la concepción que pone la limitación del aprendizaje en los niños, para colocarla en lo que sucede alrededor de ellos, en el contexto en el que se desenvuelven. Las barreras para el aprendizaje y la participación pueden construirse en el contexto social debido a la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos; en la escuela, por la currícula, el sistema educativo o la propia escuela no responden a la diversidad de manera adecuada; o en la propia familia, cuando existen prácticas de crianza que no estimulan el desarrollo integral de los niños. A continuación describiremos brevemente las características de dichas barreras en los tres ámbitos mencionados, haciendo hincapié en lo que sucede en las familias durante los primeros años de vida.

Barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto social

Como hemos visto, uno de los obstáculos que impiden el correcto desarrollo de la educación inclusiva, es el que ocurre en el contexto social. Por un lado, las condiciones de vida que se presentan en algunos contextos en nuestro país limitan las oportunidades de acceso a la

educación: la pobreza, falta de servicios – entre ellos los educativos-, la desnutrición, la violencia, entre otros. Aunado a estas condiciones, se encuentra la falta de cultura inclusiva que genera un desinterés por exigir el cumplimiento de los derechos para todos los niños. La falta de valores como la empatía, el respeto por la diferencia y la justicia, fomentan en la sociedad actual la desigualdad y el desinterés por los más vulnerables.

Por otro lado, en el capítulo referente al DIT, vimos que la pobreza es una condición que puede generar estrés tóxico, por lo que los niños que crecen en un ambiente pobre son más vulnerables a disminuir sus capacidades cognitivas y conductuales, y al ingresar a la primaria presentan un rezago que se incrementa conforme avanzan en la trayectoria escolar, puesto que generalmente las estrategias de intervención en la escuela no se dirigen a reducir en la medida de lo posible las barreras que surgen en el contexto social y familiar del niño.

Un factor al que se vinculan las condiciones sociales de vida son las políticas públicas y educativas de cada país. La SEP hace hincapié en la necesidad de que la educación inclusiva forme parte de un proyecto político y social (SEP, 2011), en el cual se invierta en generar programas de atención y educación de la primera infancia que permitan el DIT en sus tres áreas, y que se genere una cultura de la inclusión, en la que se trabaje por prevenir y atender las condiciones que impactan en el proceso de aprendizaje.

Barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar

Dentro del aula, también existen prácticas que limitan el aprendizaje de los niños, como pueden ser las estrategias metodológicas y de evaluación, que están diseñadas para atender a grupos heterogéneos. Las planeaciones de los maestros, generalmente buscan la homogenización del alumnado, existe poco interés o capacitación para realizar planeaciones individualizadas que permitan el enriquecimiento del aprendizaje de todos los alumnos a partir de la diferencia. Por otro lado, bajo la bandera de la justicia en la evaluación, no se toman en cuenta las diferencias en las condiciones de los niños, sino el cumplimiento de competencias u objetivos de aprendizaje establecidos a nivel general para todos los niños del país en los planes y programas de estudio nacionales.

Otra barrera que surge en este ámbito es la poca pertinencia de los contenidos establecidos en los planes y programas nacionales, que no consideran la realidad del país y

de los estudiantes con respecto a la diversidad de culturas, lenguas y estilos de vida, lo que impacta en la motivación y comprensión de lo que se aprende, haciendo que el aprendizaje obtenido en las aulas, no sea significativo o útil fuera de ellas.

En este sentido, López (2011) hace una clasificación de los aspectos que influyen en la generación de barreras de aprendizaje en el entorno escolar. Estableciendo principalmente tres aspectos:

- Políticas. Se refiere a las normas y reglamentos de la propia institución que pueden favorecer o limitar las prácticas inclusivas. La planificación y funcionamiento del centro en relación a los proyectos educativos, distribución de recursos, programas y actividades paralelas al currículum
- Culturales. Principalmente se consideran en este aspecto las creencias y las actitudes que la comunidad educativa muestra hacia la inclusión educativa
- Didácticas. Relacionado a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la capacitación de los maestros y parámetros y uso de evaluación

Barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto familiar

Las barreras para el aprendizaje y la participación empiezan desde antes del nacimiento, cuando las capacidades para aprender se ven limitadas por el DIT. En este sentido, las prácticas de crianza son una pieza clave para determinar las posibilidades de un niño en el momento de acceder a la educación formal. Entre las prácticas que limitan el desarrollo y por tanto el adecuado desenvolvimiento en la escuela están: la falta de estímulos afectivos, sensoriales o motores, interacciones sociales poco frecuentes o poco afectivas, la desnutrición o limitación en la lactancia, la limitación para el juego y la exploración y el poco cuidado en la salud, entre otras. Por las características propias de la edad, las posibilidades para aprender a lo largo de la vida se ven influenciadas por las prácticas que favorezcan el DIT o no, al interior de la familia (UNESCO, 2004).

La familia, principalmente los padres y cuidadores, orientan el proceso educativo inicial, incluso antes del ingreso a la escuela, por lo que al asumir la responsabilidad de este proceso, asumen también la necesidad de formarse en los principios inclusivos. La propuesta de esta investigación gira en torno a reducir las barreras para el aprendizaje y la participación

familiares durante los primeros años de vida, a través de las prácticas de crianza y el fortalecimiento de vínculos inclusivos entre padres e hijos ya que “es más fácil y mucho más efectivo construir circuitos cerebrales sanos desde el inicio, que tratar de arreglarlos después, sin olvidar tampoco que nunca es tarde para invertir en el remedio” (Santibañez, y Calderón; 2014, p. 30). El desarrollo de prácticas inclusivas en la familia, durante los primeros años de vida, son un paso adelante en la eliminación de algunas de las barreras que limitan el aprendizaje y desarrollo de los niños, con miras a crear una sociedad más justa e incluyente al reducir el rezago que existe desde el inicio de la escolaridad.

3.3.3 Las dimensiones de la educación inclusiva: políticas, cultura y práctica

Para favorecer la conformación de comunidades educativas inclusivas, particularmente en edades preescolares, en el Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), se proponen tres dimensiones que serán muy útiles para la investigación:

Dimensión A: crear culturas inclusivas.

La cultura inclusiva es vista como un conjunto de valores, actitudes y creencias compartidas por toda la comunidad escolar y que fomenta la participación de todos y la valoración de la diversidad como una fortaleza del centro educativo. Esta cultura será esencial para elaborar políticas y prácticas inclusivas. La dimensión se encuentra dividida en: construir comunidad y establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Generar políticas inclusivas.

Todos los planes y decisiones de la comunidad educativa están basadas en reducir la exclusión; asimismo se generan estrategias que conlleven al mismo objetivo. Se encuentra dividida en: desarrollar el centro para todos y organizar apoyos para la diversidad.

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.

En esta dimensión se hace énfasis en que las actividades que se llevan a cabo en el centro educativo estén impregnadas de políticas y cultura inclusivas; implica una metodología,

recursos humanos y materiales que respondan a la diversidad y se comprometan con ella. Para cumplir con estos objetivos, esta dimensión se encuentra dividida en: organizar el juego y el aprendizaje y movilizar recursos (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

Cada una de estas dimensiones, contiene de indicadores que permiten su evaluación dentro del centro educativo que corresponda. Para consultar los indicadores, el lector puede referirse al Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (Booth, Ainscow, Kingston, 2006). Hacemos énfasis en la dimensión C, desarrollar prácticas inclusivas, ya que consideramos esencial trasladar dichas prácticas al ambiente familiar, específicamente en las acciones que realizan padres y cuidadores para la crianza de los niños. De esta forma, la dimensión desarrollar prácticas inclusivas sirve como referente para la adaptación de un instrumento de observación de las prácticas de los padres y cuidadores en el hogar y como guía de intervención para las prácticas que ocurren en casa. A partir del análisis de esta dimensión, surge un concepto clave de la investigación, las prácticas de crianza con enfoque inclusivo.

3.4 Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo como un concepto innovador

Como hemos dicho, nos proponemos hacer un análisis sobre las prácticas de crianza con un enfoque de inclusión, para ello se han definido los conceptos de prácticas de crianza e inclusión por separado. En este apartado, explicaremos el concepto de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, como una propuesta conceptual para la investigación. La revisión de las características de lo que los autores llaman escuela inclusiva, es la base sobre la cual construiremos el concepto de familias inclusivas. Es decir, para comprender y fomentar las prácticas de crianza con enfoque inclusivo llevaremos a cabo un traslado de los principios y elementos que caracterizan a las escuelas inclusivas, hacia lo que ocurre en casa, en el ambiente familiar, durante los primeros años de vida.

3.4.1 La construcción del concepto Prácticas de crianza con enfoque inclusivo

México es un país comprometido con el respeto y promoción de los derechos de los niños al ser uno de los países que ha ratificado la Convención de los derechos del niño, además de mantener una estrecha relación con los organismos internacionales encargados de velar por

el bienestar de la infancia. Siguiendo este camino, el análisis de las prácticas de crianza parte de un eje principal que es el interés superior de los niños, es decir, los niños como el centro de las prácticas de crianza.

En este sentido, las prácticas de crianza deberán encaminarse a tres principios: supervivencia y desarrollo de los niños, con acciones que contribuyan al sano desarrollo a través de la alimentación, la salud y el juego; no discriminación y no violencia, que además de rechazar los actos violentos hacia la niñez, implica el respeto por la diferencia, independientemente de la condición social, económica, cultural, funcional o de género, aquí se considera como un acto de discriminación la falta de atención, educación y la negligencia en el cuidado de los más pequeños; por último, la participación infantil que se asocia con los principios de inclusión al fomentar la capacidad de los niños de estar informados, tomar decisiones y ser escuchados en el hogar y la comunidad. Los padres y cuidadores son los responsables de hacer valer los derechos de los más pequeños, así como de velar por su bienestar en todos los sentidos (UNICEF, 2014a).

El actual modelo de la AEPI en la Ciudad de México establece que la educación inicial debe estructurarse en torno a la equidad, el reconocimiento de la diversidad característica del ser humano y el respeto por sus derechos y cultura. Específicamente, establece como prioridad el prevenir y atender a la desigualdad en cualquiera de sus formas (social, física y emocional) con la finalidad de atender de manera temprana las dificultades que pudieran afectar su ingreso a la escuela primaria, así como mejorar los procesos de adaptación a la misma. Finalmente, en este modelo es indispensable generar procesos de inclusión que vinculen los ámbitos familiar, escolar y social de los niños (Secretaría de Educación de la Ciudad de México, 2017). Es así como los principios de la educación inicial para la primera infancia de nuestro país consideran como eje rector la inclusión educativa; se considera a ésta última como la base transversal sobre la que se sostienen las acciones encaminadas a apoyar y promover el desarrollo integral de los niños.

Cuando hablamos de los procesos de inclusión es necesario citar a Echeita (2006) quien considera que se trata de prácticas aterrizadas que contribuyan a reducir la exclusión y fomenten la equidad en las oportunidades de todos los niños (Echeita, 2006). Aunque el autor ubica los procesos inclusivos en el ámbito de lo formal, en la escuela, en este trabajo

queremos hacer énfasis en la posibilidad que existe en otros ámbitos, específicamente el informal, a través de las familias y sus prácticas de crianza, por lo que las aterrizamos en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, término que utilizaremos para referirnos a todas aquellas acciones, creencias y valores, asociados a los principios de la inclusión que pueden impactar el desarrollo infantil temprano, al grado de mejorar las condiciones de los niños entre 3 y 5 años para su ingreso a la escuela.

Si cuando se habla de escuelas inclusivas, nos referimos a un lugar en el que sus miembros se sienten acogidos y pertenecientes, donde sus derechos son respetados sin importar sus condiciones o capacidades y sobre todo existe una autopercepción de importancia y valor (Echeita, 2006), la inclusión expresada en las prácticas de crianza implican acciones y creencias sustentadas en valores, que generan espacios cotidianos en el hogar donde los niños pueden sentirse acogidos y valorados, de tal manera que su desarrollo sea impulsado, convirtiéndose en “el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática” (Echeita, 2006, p. 97). Las prácticas de crianza también pueden generar exclusión y con ello, crear barreras para el aprendizaje y la participación. Esto ocurre cuando dichas prácticas son desinformadas en relación al desarrollo de los niños, los roles de género, las capacidades de cada persona, la forma de disciplinar, socializar y las formas de expresar afecto (Givaudan y Pick, 2014).

En este trabajo, tenemos la necesidad de reforzar la inclusión educativa, no solo desde el ambiente educativo formal, sino como un proceso cultural que debe vivirse desde los primeros años en el ambiente familiar. Particularmente en la población del estudio, las condiciones de pobreza y falta de acceso a los servicios educativos, potencializan las consecuencias de la exclusión, por lo que es necesario tomar las herramientas con que cuentan padres y cuidadores, en este caso, la crianza durante los primeros años de vida.

El concepto de Prácticas de crianza con enfoque inclusivo implica una serie de factores que pueden beneficiar los procesos de desarrollo de los niños, favoreciendo más tarde el aprendizaje y su desempeño al ingresar a la escuela. Entre dichos factores están, el uso de recursos que ya existen en el hogar para crear un ambiente inclusivo, el tipo de relaciones que se establecen entre padres e hijos, así como con la comunidad, el tipo de actividades cotidianas y la forma en que éstas se realizan, entre otras. Sin embargo, de

acuerdo con la teoría y los principios de inclusión que hemos revisado, el elemento más importante de este tipo de prácticas es el grado de conocimiento y comprensión del otro que pueda existir entre padres o cuidadores hacia el niño, ya que es el punto de arranque para el aprovechamiento del resto de recursos.

Para Zacarías, De la Peña y Saad (2006), las escuelas incluyentes tienen como características en la conformación de la cultura inclusiva la colaboración y el apoyo existente entre los miembros de la comunidad escolar, fomentando el aprendizaje y la comunicación. El clima escolar se asocia con lo que sucede dentro de la escuela, con las interacciones de sus miembros, si éste es positivo, impacta en la comunicación, la solución de problemas e incluso en el autoestima de quienes participan en el proceso.

Entre otras, estas características forman parte de lo que consideraríamos una escuela inclusiva: sentido de comunidad, ya que se genera aceptación y apoyo entre los miembros; sentido de pertenencia al grupo, al sentirse parte de un grupo las personas suelen aumentar su autoestima y respeto mutuo; colaboración y apoyo que fomentan la responsabilidad; fomento de la comprensión de las diferencias individuales, muy importante, ya que la diferencia se convierte en algo natural (Zacarías, De la Peña y Saad, E.; 2006). Más tarde, el clima escolar constituye parte de la cultura inclusiva.

Por otro lado, lo que ocurre dentro del aula en el proceso de aprendizaje también debe cumplir con ciertas características para considerarse inclusivo, en particular lo que sucede con el ambiente de aprendizaje y con los procesos de comunicación. En cuanto al ambiente de aprendizaje, lo ideal es que el ambiente en el que se aprende posibilite obtener el máximo aprendizaje (desarrollo) de cada niño, por esto se sugiere que en las prácticas cotidianas, se establezcan rutinas y reglas, que se fomenten valores como el respeto y el reconocimiento de las necesidades del otro, y hacer énfasis en el trabajo colaborativo. En los procesos de comunicación predominan aquellos que se basan en el diálogo y cooperación (interactivos) (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006). Lo que Zacarías, De la Peña y Saad llaman cultura inclusiva y organización del aula incluyente corresponde, en la clasificación que hacen Booth, Ainscow y Kingston (2006) a la cultura inclusiva y a las prácticas inclusivas que pueden darse dentro de la institución, y en nuestro caso, en el hogar y la comunidad.

Es así como éstas características pueden trasladarse a lo que ocurre con las prácticas de crianza de los padres y cuidadores cuando los niños no están en la escuela. El clima o ambiente familiar es generador de una cultura inclusiva al convertir el hogar en un espacio seguro y de apoyo, cuyas características son el cuidado y respeto por el otro, la comunicación abierta, cooperativa y sin prejuicios, que a su vez propicie el aprendizaje y el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. Además, las prácticas de crianza con enfoque inclusivo no solo impactan en el aprendizaje y la participación del niño en casa, sino que propician una participación cada vez más activa en la comunidad, así como un mayor aprovechamiento de los espacios comunitarios para el aprendizaje.

Aunque en el hogar las actividades de aprendizaje y desarrollo de los niños son intencionadas, se insertan de manera sutil en las cotidianidad, ya sea a través del establecimiento de rutinas, la convivencia entre los miembros de la familia, el juego y el establecimiento de normas, entre otras. Adicionalmente, es de suma importancia el uso de los recursos propios del hogar y la comunidad, sobre todo en los casos en los que la exclusión está asociada a características como la pobreza y falta de servicios.

De manera concreta, la definición de prácticas de crianza con enfoque inclusivo que adoptamos para esta investigación se refiere a todas aquellas acciones cotidianas que llevan a cabo padres y cuidadores para fomentar el juego, apoyar el aprendizaje y estimular la participación de los niños en primera infancia, específicamente de aquellos que no asisten a la escuela regular y que requieren generar las condiciones que les permitan desarrollar aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales fuera de la escuela, de tal manera que, al ingresar a la escuela, se favorezca su inclusión. A continuación, describimos los tres tipos de prácticas de lo que consideramos una crianza inclusiva en el hogar, cuya base es el cuidado y la procuración de la vida, salud y desarrollo integral del niño. Éstas son: prácticas en relación con el juego, el aprendizaje y la participación del niño en casa y en la comunidad.

3.4.1.1 Fomentar el juego en el hogar

La actividad lúdica forma parte del proceso de aprendizaje y conocimiento del mundo que tienen los niños, sobre todo durante los primeros años de vida. La posibilidad de moverse libremente, a través del juego, permite que los niños aprendan y desarrollan habilidades.

Algunas de las funciones que el juego tiene en la vida infantil tienen que ver con estimular el desarrollo intelectual del niño vinculando los aprendizajes lúdicos con situaciones significativas, favorecer el desarrollo de habilidades psicomotrices que permiten al niño la construcción de su propia imagen y la consecuente valoración positiva (autoestima), además de que sirve como un medio para expresar las emociones, fomentando con ello una sana construcción de la personalidad (Delgado, 2011). Es decir, el juego impacta en las tres áreas de desarrollo infantil.

Delgado (2011) nos hace una síntesis de las dimensiones en las que el juego impacta a los niños: (1) Dimensión afectivo emocional, en el control y expresión de emociones; (2) Dimensión social, en la convivencia y adaptación; (3) dimensión cultural, con la transmisión de valores y tradiciones; (4) Dimensión creativa, al desarrollar la inteligencia creativa; (5) Dimensión cognitiva, al tratarse de un ejercicio para el cerebro; (6) Dimensión sensorial, ya que le provee experiencias y sensaciones que no vive de otro modo; (7) Dimensión motora, al permitirle el control del cuerpo y movimiento.

Las acciones que lleven a cabo los padres para fomentar el juego de sus hijos pueden ir desde mantener un ambiente que propicie la seguridad y la exploración del niño en el hogar, el acompañamiento durante el juego, proporcionar los recursos necesarios para jugar o simplemente estar a disposición de los niños para observar y escuchar durante la actividad. Para esta investigación, establecemos las siguientes acciones, basadas en el Index de inclusión (Booth, Ainscow y Kingston, 2006):

- Planear actividades de juego en la familia. Los padres y cuidadores pueden participar activamente del juego de los niños al compartir con ellos el diseño y ejecución de juegos organizados, generando espacios específicos para llevarlos a cabo. Además, los adultos suelen ser una fuente vasta de juegos que son heredados culturalmente por generaciones anteriores.
- Implicar activamente a los niños en los juegos. En la interacción que se genera entre padres y/o cuidadores y los niños durante las actividades lúdicas, los padres deben favorecer la reflexión acerca de las condiciones del juego, de tal manera que los niños se comprometan con actividades respetuosas de la diversidad. Con esto queremos decir que, para que el juego sea inclusivo, debe ser conscientemente elegido por los

niños, libre de prejuicios y abierto a la interacción con niños con características diversas. Este juego inclusivo, fomenta la apropiación de un mundo diverso, abierto al aprendizaje y la conformación y aceptación de la propia identidad.

- Organizar la casa para fomentar el juego. Parte del deber de los adultos es mantener espacios seguros y accesibles para el juego de los niños. En este punto es importante considerar los recursos cotidianos familiares y del hogar.
- Movilizar otros recursos para fomentar el juego. Los recursos de la comunidad también son importantes para extender las posibilidades y variedades de juego para los niños. Los espacios comunitarios donde los niños pueden interactuar con niños de otras familias a través del juego libre aumentarán las posibilidades de conocer otras formas de pensar y actuar. Asimismo, se considera la creatividad de los padres para hacer uso de materiales reutilizables.

Así, el juego puede ser un espacio que permita el desarrollo de valores y principios inclusivos, que a su vez favorezcan el desarrollo del niño en entornos cuyas características generan barreras para el aprendizaje y la participación.

3.4.1.2 El apoyo al aprendizaje desde casa

Estas prácticas de crianza son el recurso más importante con que cuentan, tanto niños, como padres y cuidadores, para fortalecer los procesos de aprendizaje durante los primeros años y sanear las carencias que puede generar la desescolarización; las posibilidades para aprender se relacionan a las prácticas que se dan al interior de la familia (UNESCO, 2004). En el caso particular de la población de este estudio, la asistencia a la escuela comunitaria del CUPS, representa una ventaja al recibir cierta orientación sobre los contenidos y habilidades que los niños deben desarrollar durante la educación preescolar, sin embargo, requiere que los padres y cuidadores lleven a cabo acciones precisas para apoyar dichos aprendizajes. En este sentido, los padres pueden:

- Planear actividades de aprendizaje. Los padres y cuidadores participan de manera activa en el aprendizaje de los niños, al propiciar los espacios cotidianos para desarrollar actividades de aprendizaje en casa y reforzar aquellos que se desarrollan en la escuela comunitaria.

- Implicar activamente a los niños en el aprendizaje. Para los niños, es más fácil aprender cuando lo que se aprende significa algo para ellos; la conciencia de qué se está aprendiendo, por qué y para qué facilita el proceso y lo hace permanente. Para ello, los padres y cuidadores deben asegurarse de que el niño sea reflexivo en relación a las actividades, conocimientos y habilidades que quiere y debe desarrollar.
- Organizar la casa para fomentar el aprendizaje. El hogar es un espacio natural de aprendizaje, por lo que deben aprovecharse los recursos que en él existen. Los padres y cuidadores pueden favorecer su aprovechamiento poniendo a disposición del niño materiales cotidianos que puedan emplearse para reforzar lo aprendido en la escuela, cuidar que los espacios sean seguros y fomentar la independencia y autonomía de los niños de esta edad.
- Movilizar otros recursos para fomentar el aprendizaje. Además de la escuela comunitaria, los padres pueden buscar y hacer uso de otros espacios comunitarios que coadyuven en el aprendizaje no formal e informal de los niños. Tal es el caso de la visita a museos, casas de cultura, entre otras.

De esta forma, los padres y cuidadores pueden convertir el hogar y las actividades cotidianas en espacios para reforzar lo que se aprende en la escuela comunitaria, o incluso generar aprendizajes nuevos y fomentar la autonomía de los niños.

3.4.1.3 Estimular la participación del niño en la casa y la comunidad

Retomando la Observación general 7 del Comité de los Derechos del Niño (UNICEF, 2014), los niños tienen derecho a expresarse y ser considerados en la toma de decisiones que afecten su bienestar. El hogar es el primer espacio donde se ejerce este derecho y los padres y/o cuidadores, los primeros veladores del mismo. Desde la perspectiva del desarrollo infantil, la participación favorece el fortalecimiento del autoestima, la toma de decisiones y el desarrollo del lenguaje, entre otras cosas. Las relaciones de servir y devolver, implican el reconocimiento y valoración de la participación activa de los niños en el ambiente familiar (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). En este sentido, se considera que los padres y cuidadores favorecen la participación del niño en casa al:

- Fomentar la comunicación en casa. Para que los niños puedan participar activamente, deben comprender y hacer uso de un lenguaje que sea comprensible para los miembros de la familia, de esta manera, será posible incluirlos en las conversaciones cotidianas y hacer uso del lenguaje reflexivo para comprender las reglas del hogar, fomentar la disciplina y dialogar para resolver problemas. Por último, los padres y cuidadores son los encargados de generar espacios de intercambio de experiencias y conversación familiar.
- Fomentar la participación en casa. Implica hacer del hogar un espacio natural para la participación infantil, de tal manera que los niños encuentren en éste un lugar para expresar sus intereses, ideas, sentimientos, opiniones y deseos. Además, al hablar de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, debemos hacer énfasis en la importancia de que el hogar sea un espacio donde imperen los valores inclusivos, como son el respeto, la valoración de las diferencias, colaboración y la posibilidad de compartir, entre otras.
- Organizar la casa para fomentar la participación. La forma en que los padres y cuidadores pueden llevar a cabo estas prácticas, es a través del establecimiento de normas claras, congruentes, que consideren los intereses del niño, el respeto por su integridad y lo lleven a la reflexión acerca de su comportamiento y decisiones. Al mismo tiempo, la posibilidad de los niños de participar en tareas del hogar, fomenta no solo su participación, sino su autonomía (aprendizaje).
- Movilizar otros recursos para la participación. La participación de los niños debe extenderse fuera del hogar, principalmente en la comunidad donde vive. Por tal motivo, los padres deberán fortalecer la creación de redes comunitarias o con la familia extensa, así como fomentar el apoyo y colaboración entre la propia familia y otros actores comunitarios o familiares cercanos.

Finalmente, la posibilidad de crear ambientes participativos para los niños tendrá un impacto en la estructura familiar, sembrando la semilla de una cultura inclusiva que se reproduzca en la comunidad a la que pertenecen.

Los principios de la inclusión pueden disminuir desde los primeros años de vida, las barreras para el aprendizaje y la participación asociadas al contexto familiar, al tiempo que

se trabaja en inculcar valores que apoyen la conformación de culturas inclusivas más comprometidas en la sociedad. Así, es a través de los principios de la inclusión desde la familia, que pretendemos impactar en la reducción de desigualdad para los niños más vulnerables.

Hasta aquí, hemos podido describir cómo durante los primeros años de vida, lo que ocurre en el hogar – principalmente las acciones que realizan padres y cuidadores- tiene un efecto determinante en la vida de los niños que se encuentran en la primera infancia. Las experiencias que estos padres y cuidadores sean capaces de proveer a los pequeños, podrán impactar positiva o negativamente en el desarrollo infantil temprano, y por lo tanto en el aprendizaje.

Los niños que crecen en entornos vulnerables son más propensos a presentar rezago educativo al ingresar a la escuela, ya que se encuentran con experiencias, entornos y prácticas que generan barreras para el aprendizaje y la participación. Aunque los principios de educación inclusiva buscan hacer frente a dichas barreras, casi siempre se centran en lo que ocurre en el contexto social y escolar – más específicamente dentro del aula- dejando “por su parte” a lo que sucede en la familia. Sin embargo, la familia es una fuente de desarrollo, conocimientos y aprendizaje, por lo que debe ser considerada dentro del ámbito de la educación informal y ser atendida con el mismo interés por parte de los profesionales de la educación, con la diferencia de que los padres traen consigo un bagaje de creencias, pautas y prácticas de crianza que no deben ser dejadas de lado a la hora de la intervención.

En el presente capítulo hemos revisado el sustento teórico que nos permita comprender y fomentar la participación de los padres y cuidadores en la generación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, que mejoren las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños que se consideran vulnerables, principalmente por la pobreza y la exclusión. Dichas prácticas de crianza con enfoque inclusivo giran en torno a los conceptos clave que los científicos han demostrado que inciden en el DIT (estimulación de arquitectura cerebral, interacciones de servir y devolver y la influencia del estrés tóxico).

La familia es el espacio natural para desarrollar prácticas inclusivas, con capacidad de fomentar valores, actitudes y habilidades que incidan en el DIT. Es aquí donde deben inculcarse los principios de equidad, no discriminación y valoración de la diferencia que

permitan sentar las bases para integrarse más efectivamente a la escuela, además de fomentar una cultura inclusiva en las comunidades que pueda reproducirse y reducir la desigualdad a largo plazo.

Capítulo IV. Estrategia Metodológica: una propuesta de intervención inclusiva

En el capítulo anterior presentamos los resultados actuales de las principales investigaciones sobre desarrollo infantil temprano e inclusión. Revisamos también los principales argumentos que sustentan la premisa de la cual parte este trabajo de investigación, a saber: el trabajo con las familias durante la primera infancia es la mejor estrategia para favorecer la inclusión de los niños y niñas que viven en contextos de vulnerabilidad que afectan el desarrollo integral de los pequeños haciéndolos propensos a quedar excluidos del sistema educativo formal.

4.1 Diseño de investigación

En este apartado, presentaremos la estrategia metodológica llevada a cabo en las dos etapas que realizamos para responder a la pregunta de investigación y alcanzar nuestros objetivos, la etapa documental y el trabajo de campo. En relación con la etapa documental, comenzaremos por explicar brevemente los pasos que llevamos a cabo para sustentar teóricamente nuestro trabajo, es decir, para construir el estado del arte, el marco contextual y el marco teórico. En relación con la segunda etapa, el trabajo de campo, describiremos el modelo y el enfoque de la investigación, a partir de los cuales diseñamos la estrategia metodológica que consistió en una estrategia socioeducativa construida con la participación de los padres y madres que formaron parte de esta investigación, nuestra población. Describimos pues cada una de las fases y las acciones desarrolladas a lo largo de la intervención, así como las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información necesaria para alcanzar cada uno de los objetivos específicos de la investigación, tomando en cuenta los factores éticos y de validez que dieron la confiabilidad al estudio.

Con la finalidad de establecer un orden y coherencia en la investigación, el proceso de diseño metodológico permite planificar las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizan para recoger y analizar la información. Este proceso permite a su vez, dotar de validez a la intervención y los resultados de la misma. El diseño metodológico, parte del posicionamiento del equipo de investigación acerca de los estudios en ciencias sociales, particularmente en educación. Debido a que ya hemos establecido el planteamiento y

enunciado del problema, con la finalidad de establecer un marco referencial del diseño metodológico, recordaremos los principales puntos que guían el presente estudio. Antes de continuar con el desarrollo de este apartado, recuperaremos la pregunta y los objetivos que guían esta investigación:

4.1.1 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo la implementación de una estrategia socioeducativa participativa promueve las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda, favorece el desarrollo infantil temprano y mejora el desempeño en los estándares curriculares de preescolar?

Preguntas específicas

- ¿Qué estrategia socioeducativa se puede llevar a cabo con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda?
- ¿De qué forma se lleva a cabo la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda?
- ¿Cómo cambiaron las prácticas de crianza al promover un enfoque inclusivo durante la implementación de la estrategia socioeducativa participativa?
- ¿Cuál es el impacto que tuvo la estrategia sobre el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas participantes?
- ¿Qué efectos tuvo la estrategia sobre el desempeño de los niños y niñas participantes en función de los estándares curriculares establecidos para el preescolar por la SEP?

4.1.2 Objetivos de investigación

Objetivo general

Implementar una estrategia socioeducativa participativa que promueva las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de

la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda para favorecer el desarrollo infantil temprano y mejorar el desempeño en los estándares curriculares de preescolar.

Objetivos específicos

- Diseñar la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda.
 - Llevar a cabo la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda.
 - Describir los cambios ocurridos en las prácticas de crianza al adquirir un enfoque inclusivo durante la implementación de la estrategia socioeducativa participativa
 - Evaluar el impacto en el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas participantes al inicio y al final de la implementación de la estrategia socioeducativa.
 - Evaluar los efectos en el desempeño de los niños y niñas participantes en función de los estándares curriculares establecidos para el preescolar por la SEP.

Para alcanzar los objetivos, y de acuerdo a la naturaleza del problema de investigación, diseñamos una estrategia que respondiera a una noción humana, que permitiera recoger la información explorando el contexto real, de manera que se pudieran analizar los datos desde la perspectiva de los padres y cuidadores. El énfasis de la investigación está puesto en la experiencia y necesidades de los participantes.

4.1.3 Supuesto y premisa de investigación

Para guiar el proceso metodológico, partimos del supuesto de que, al promover las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres de niños y niñas entre tres y seis años de edad que asisten a la escuela comunitaria de Barranca Honda, a través de una estrategia socioeducativa participativa, se puede favorecer el desarrollo infantil temprano y mejorar su desempeño en los estándares curriculares de preescolar

A partir del supuesto establecido, consideramos como premisa de investigación que los niños entre 3 y 6 años de edad que asisten a la escuela comunitaria del CUPS- Barranca Honda mejorarán su desempeño en los estándares curriculares de preescolar, aún cuando no asisten formalmente a la escuela, debido a que las prácticas de crianza con enfoque inclusivo

impactan en el desarrollo infantil temprano, al disminuir las barreras para el aprendizaje en la familia de niños en circunstancias vulnerables.

4.1.4 Población

El estudio tuvo como principales actores a los se dirigió, de manera directa, a los padres y cuidadores de niños entre 3 y 6 años de edad que asisten a la escuela comunitaria de Barranca Honda, para que de manera indirecta se impactara en los propios niños, así como en la comunidad.

Para seleccionar a la población se llevó a cabo un muestreo intencional por conveniencia, en el que las propias características de la población sirvieron para determinar su participación. Se trata de una comunidad excluida, debido a condiciones asociadas a la pobreza, violencia, limitación de servicios de salud, sociales y sobre todo educativos. Estas condiciones impactan en la vida de los niños de entre tres y seis años de edad en dos sentidos: dificultades en el desarrollo infantil temprano y desescolarización, ya que según nuestro sistema educativo, deberían estar cursando el preescolar.

Según los principios de la educación inclusiva, estas condiciones levantan barreras para el aprendizaje y la participación que, con evidencia en la experiencia, inciden en el posterior ingreso a la primaria, generando un rezago educativo que muy probablemente se mantenga a lo largo de la vida académica. Las condiciones en las que habitan las familias de Barranca Honda, son proclives a la generación de dichas barreras.

Es así como la BUAP, a través del CUPS, ha establecido en la colonia una de sus escuelas comunitarias, con la finalidad de atender a los niños que no asisten a la escuela de manera formal, agrupándolos por edades a partir de los tres años y sin límite de edad. Actualmente, atiende a cerca de 40 niños y cuenta con cinco voluntarios que desempeñan la labor de facilitadores. La investigación se dirigió a los niños del nivel amarillo, que correspondería a preescolar (tres a seis años), así como a sus padres o cuidadores. Estas familias viven en los alrededores de la escuela comunitaria, y en su mayoría asisten a la escuela comunitaria por falta de recursos para pagar las cuotas del preescolar público.

Dentro de las unidades de análisis que se estudian en la investigación en ciencias sociales se encuentra la de prácticas, que consiste en analizar “una actividad continua,

definida por los miembros de un sistema social como rutinaria” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 410). En el caso de la presente investigación, la unidad de análisis está conformada por las prácticas de crianza que llevan a cabo los padres y cuidadores de seis niños que asisten al nivel amarillo de la escuela comunitaria de Barranca Honda. Vale la pena destacar que dos de los niños que asisten al CUPS tienen hermanos menores a tres años, que también serán considerados en las actividades, debido a que los padres y cuidadores son responsables de ambos. En conclusión, podemos enunciar los criterios de selección en los siguientes puntos:

- Pertenecen a una comunidad/colonia caracterizada por la vulnerabilidad y la exclusión.
- No asisten al preescolar en una escuela formal (desescolarización).
- Son padres/cuidadores de niños entre 3 y 6 años de edad.
- Asisten a la escuela comunitaria del CUPS, por lo que muestran interés por la educación y atención de sus hijos.
- Las razones por las que los niños no asisten al preescolar son distintas al desinterés en la educación.

Además, para comprender mejor el problema de investigación y responder a las preguntas de planteadas, existen algunos datos que fueron de relevancia debido a su influencia directa o indirecta sobre las condiciones de las familias en el contexto específico de estudio. En primer lugar, en relación a la familia fue importante conocer los datos generales de los padres y cuidadores. Entre la información destacada se encuentra su grado de estudios, ya que esto nos reflejó, tanto las expectativas de los padres con respecto a la escolarización de sus hijos, como la preparación formal que han recibido.

En segundo lugar, fue de suma importancia conocer quienes están involucrados en la crianza de los niños, el núcleo familiar del que se compone la familia nos permitió determinar los agentes directos que influyen en las prácticas de crianza, así como la dinámica que se vive en ella. La edad en que fueron padres también fue relevante para conocer la madurez física y emocional con que cuentan los padres para llevar a cabo su labor. En este sentido, establecer cuáles son las redes que se construyen al interior de la familia extensa y con otros

actores sociales de la comunidad, nos permitió conocer los recursos con que cuentan los padres para resolver conflictos asociados con el bienestar y calidad de vida.

En relación a otros datos, fue importante conocer a fondo las condiciones del contexto social en el que se desenvuelven las familias. Sabemos que se trata de una colonia con condiciones como pobreza e inseguridad, que convierten a sus habitantes en sujetos vulnerables, por lo que fue imprescindible realizar un diagnóstico contextual que nos arrojara datos concretos sobre la cantidad y características de los programas de gobierno a los que pueden acceder los habitantes, así como los servicios de salud, vivienda, alumbrado público y seguridad, entre otros, que determinan su calidad de vida. En este sentido, fue útil hacer hincapié en la existencia y características de los sitios de recreación y ocio que puedan servir de espacios para el desarrollo de actividades que contribuyan a la educación no formal y al establecimiento de redes y capital social. Por último, fue importante conocer si había existido alguna intervención similar, dirigida a los padres y cuidadores para atender las necesidades relacionadas a la crianza, así como las organizaciones involucradas en ellos.

Los datos considerados, se indagaron durante la fase de diagnóstico comunitario y nos permitieron crear un marco de referencia que sirvió para la comprensión de la realidad de las familias, el cual fue indispensable para adecuar la intervención a las características y necesidades propias de las mismas. El mismo se abordará en el apartado correspondiente.

4.1.5 Tipo y alcance de la investigación

La presente investigación responde a una concepción de la realidad y del conocimiento que parten de la subjetividad y la necesidad de explicar el mundo. Asimismo, subraya la importancia de hacer investigación útil para la transformación de la vida de las personas. Para la teoría crítica, la realidad se va construyendo a través de experiencias matizadas por factores como los valores, las creencias, la cultura o los mismos procesos sociales, políticos y económicos (Guba y Lincoln, 2002), por tal motivo, así como la naturaleza humana del tema de la investigación, partimos de las propias concepciones y la reflexión de las necesidades de las personas involucradas en él. De esta forma, el papel que tuvimos como investigadores es importante para construir un puente entre su realidad y la ciencia, partiendo de una metodología dialógica/dialéctica, misma que impacta en el vínculo que se generó nosotros y

las personas participantes en el estudio. Además, la interacción se caracterizó por la actuación ética y responsable que se debe tener al trabajar con las personas y sus circunstancias.

Una de las virtudes en la investigación, en especial en las Ciencias Sociales, es la posibilidad de que el conocimiento resultante, sirva para realizar cambios positivos en la vida de las personas. Desde nuestra postura, esperamos que los resultados obtenidos sirvan para modificar de manera positiva las prácticas de crianza de los padres y cuidadores de los niños pequeños en Barranca Honda, hecho que además impactará en la crianza de generaciones futuras. Además, se considera que la forma en que se llevó a cabo el proyecto, dará pie a la construcción de capital social que permita a las familias de la colonia mejorar las redes sociales y la capacidad para afrontar las circunstancias adversas que les caracterizan, de manera autogestiva.

Como hemos dicho, partimos de la concepción de que el mundo está construido a través de los significados que le dan las personas. Por tal motivo, abordamos el problema de investigación primordialmente a partir de un diseño cualitativo que permitió profundizar en la comprensión del significado de las prácticas de crianza que realizan los padres, a través del conocimiento de las mismas desde el contexto real, de la observación y narración de los participantes. Sin embargo, esta mirada se complementó con el uso de algunas técnicas e instrumentos de corte cuantitativo. Según Quecedo y Castaño (2002, p. 11) “la investigación cualitativa, denota procesos de tipo: inductivo, generativo, constructivo y subjetivo” y nos permiten, entre otras cosas, comprender una realidad a partir de conocer y entender el contexto, y a las personas, actuando con la responsabilidad y ética que exige el valor de lo humano. Además, se reconoce que el enfoque cualitativo suele ser mucho más flexible al adaptarse a la subjetividad del fenómeno que estudia (Quecedo y Castaño, 2002).

En la investigación cualitativa la relación que existe entre el investigador y el objeto de investigación, es dialéctica, por lo que hay que mantener una cercanía con las personas involucradas, lo que implica una postura de respeto por lo humano e “idealmente investigar en conjunto” (Guardián, 2007, p. 44). Por otro lado, el modelo cualitativo se enfoca en descubrir y conocer los hechos, más que en comprobar o compararlos, como en el caso de esta investigación, donde el interés se concentra en las acciones de los padres y cuidadores de cada familia, no en una comparación entre ellas, ni mucho menos elaborando algún juicio.

Por último, se considera que la investigación cualitativa es inductiva, a partir de casos específicos, por lo que se pretende hacer esta investigación rigurosa mediante un análisis detallado de las prácticas y discursos de los padres y cuidadores de Barranca Honda participantes. En conclusión, citando a Guardián (2007), el modelo cualitativo de investigación es: inductivo, holístico, interactivo/reflexivo, naturalista, libre, abierto, humanista y riguroso, dichas características son afines a la presente investigación.

También, es importante definir la perspectiva y el enfoque con que se analizó el problema de investigación. Por un lado, la investigación se sustenta en los principios de atención y educación de la primera infancia, vigentes en las políticas educativas internacionales. Además, se trata de una propuesta dirigida a niños que no asisten a la escuela formal para cursar el preescolar o educación inicial por lo que la mayor parte de su aprendizaje ocurre de manera directa en casa y en la comunidad en la que viven, en otras palabras, en el ámbito de lo no formal.

Por esta razón, hablamos de una perspectiva que permitió abordar el problema desde una mirada educativa. Por otro lado, el análisis del impacto de las prácticas de crianza en el desarrollo infantil temprano conlleva la valoración de los factores socioemocionales y de estilos parentales que se dan en casa y que influyen directamente en el desarrollo infantil temprano y el aprendizaje. Para hablar de DIT, es necesario conocer las teorías de desarrollo que se estudian precisamente a través de la psicología del desarrollo.

Por lo tanto, la atención de la investigación se centró en comprender la conducta humana y los procesos mentales asociados a los procesos de aprendizaje, es decir, un enfoque psicológico. De esta manera, el tipo de investigación que se realizó corresponde a la psicología educativa, poniendo énfasis en la relación que existe entre las prácticas de crianza y el DIT y su influencia en el aprendizaje, expresado en el desempeño en los estándares curriculares de preescolar.

El alcance que se dio a la investigación es de tipo descriptivo, analítico y evaluativo. En primer lugar, el alcance descriptivo nos permitió establecer una estrategia socioeducativa que promueva las prácticas de crianza con principios inclusivos que favorezcan el DIT, además de comprender los elementos que componen dicha estrategia, por lo que fue

necesario descomponer los fundamentos que conforman las prácticas de crianza con principios inclusivos, así como las áreas de DIT que se pretenden impactar.

En cuanto al alcance analítico, la investigación permitió identificar las características de las prácticas de crianza que llevan a cabo los padres y cuidadores, así como detallar los cambios observados en el desarrollo de los niños. Posteriormente, se establecen los cambios que ocurrieron en las mismas, tras implementar la estrategia socioeducativa. Asimismo, la investigación tuvo un alcance evaluativo, al apreciar los cambios en el desempeño en los estándares curriculares de egreso del preescolar, una vez que se implementó la estrategia socioeducativa.

El método que se desarrolló, es decir, la forma en que se abordó el proceso de investigación, es la investigación acción participativa, cuya finalidad “es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas” (Salgado, 2007, p.73). Dicho método se caracteriza por el papel que otorga a los participantes o miembros de la comunidad que se investiga, en el diseño, desarrollo y evaluación del programa de intervención. Son ellos quienes determinan la forma y contenidos que se abordarán, de acuerdo a los intereses o necesidades que buscan resolver en torno a una temática, propuesta en este caso por el investigador, de manera que los resultados se vuelven más significativos, coadyuvando en la transformación de la realidad de la comunidad (Balcázar, 2003).

La investigación acción participativa (IAP) se construye en un proceso que implica tres momentos esenciales: la investigación, donde los padres y cuidadores colaboraron en la comprensión de las prácticas de crianza que llevan a cabo de manera particular en ese contexto, es decir, en la documentación de su historia o experiencia; el segundo momento, es la educación, durante la cual los padres y cuidadores determinaron las problemáticas a resolver en el tema de las prácticas de crianza y el impacto en el desarrollo de sus hijos, en este momento, nuestro papel fue fomentar la reflexión para desarrollar la conciencia crítica que les permitiera identificar la causa y resolver de manera independiente sus problemas, de manera que se generó un autodescubrimiento como seres capaces de transformar su realidad; por último, está la fase de acción, donde se hizo uso de los propios recursos para resolver las problemáticas (Balcázar, 2003). Vale la pena recalcar que una de las virtudes de esta

estrategia, es la flexibilidad que permite moverse en los momentos antes descritos, de acuerdo a las necesidades de la investigación y de los participantes.

Es así como, a través de una estrategia socioeducativa dirigida a los padres y cuidadores que surgió a partir de su propia concepción y experiencias, se buscó que adquirieran o fortalecieran sus prácticas con una perspectiva inclusiva, para después la relación que existe entre dichas prácticas y el DIT. Las características de la investigación acción participativa nos permitieron avanzar de manera flexible, acorde a las necesidades de los padres y cuidadores durante las prácticas realizadas cotidianamente. Una vez que establecimos las características metodológicas del estudio, describiremos el procedimiento que se llevó a cabo para elaborar la estrategia documental de la investigación.

4.2 Etapa documental

El conocimiento científico se encuentra en permanente construcción y renovación. El objetivo general de toda investigación es la generación de conocimiento nuevo, por lo que el investigador requiere posicionarse en el punto actual de saberes y contextos, para poder hacer más pertinente su trabajo. Tal es el caso de la presente investigación, ya que tras haber hecho una reflexión sobre la problemática y proponer una solución a través del supuesto de investigación y los objetivos, comenzamos con el proceso de revisión teórica y contextual.

De manera general, el marco referencial de este trabajo gira en torno a los conceptos que componen el tema de investigación, y sirve como un sustento para desarrollar una estrategia que responda, en primer lugar, a los principios inclusivos que buscan una educación de calidad para todos, eliminando las barreras que generan exclusión de ciertos sectores, como lo es la primera infancia vulnerable. Por otro lado, revisamos el concepto y naturaleza de las prácticas de crianza, con la finalidad de fundamentar la intervención en el respeto por las acciones que llevan a cabo los padres y cuidadores, a través de una estrategia participante. A continuación, describiremos la metodología utilizada para la construcción del estado del arte, el marco contextual y el marco teórico, mismos que sirvieron como referente para la investigación.

4.2.1 Conformación del estado del arte

El primer paso para comenzar la investigación fue la construcción del estado del arte. El estado del arte consiste en la revisión del conocimiento acumulado sobre el tema de interés, que sirva para comprender las tendencias en la investigación del mismo. Se trata del primer paso natural para partir en la construcción de nuevo conocimiento.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) el proceso de revisión de textos publicados, es característico de la investigación cualitativa, sin embargo, siempre se debe tener presente que dicha revisión únicamente servirá de guía, sin dejar de considerar la naturaleza subjetiva e interpretativa que pone el énfasis en lo que ocurre en el contexto de la investigación de manera particular. La construcción del estado del arte nos permite:

- Detectar conceptos claves que no habíamos pensado
- Nutrirnos de ideas en cuanto a métodos de recolección de datos y análisis, respecto de cómo les han servido a otros
- Tener en mente los errores que otros han cometido anteriormente
- Conocer diferentes maneras de pensar y abordar el planteamiento
- Mejorar el entendimiento de los datos y profundizar las interpretaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 369- 370)

El estado del arte nos permitió hacer una revisión de los avances más innovadores con respecto a temas intervención en prácticas de crianza, educación inclusiva y desarrollo infantil temprano. De esta manera, se rescató lo más relevante que ocurre en la investigación de dichos temas a nivel internacional, poniendo mayor énfasis en el contexto latinoamericano y de estados unidos, por su cercanía y características afines con el contexto mexicano.

Para su construcción se llevó a cabo una metodología centrada en tres pasos: contextualización, clasificación y categorización (Molina, 2005). El procedimiento para llevarla a cabo comenzó con una búsqueda de información desde distintas fuentes, comenzando por base de datos de revistas indexadas en línea, hasta la revisión de antologías, tesis y publicaciones de congresos recientes. A continuación, describiremos el proceso que se llevó a cabo.

El primer paso, la contextualización, partió de seleccionar los referentes más adecuados al contexto en el que se desarrollaría la investigación. De tal manera que se

ubicaron aquellas revistas, tesis y publicaciones que se desenvuelven en países como España, Estados Unidos y, sobre todo de América Latina. Asimismo, recurrimos a las bases de datos de organismos internacionales que hacen investigación en los mismos contextos: la universidad de Harvard, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras.

Posteriormente hicimos una clasificación de la información, basada en una lectura rápida. El criterio de organización fue el tema general, para lo cual se realizaron fichas de trabajo donde se colocó la referencia completa. Una vez que compilamos la información, hicimos una lectura más profunda, rescatando las ideas principales, lo que permitió categorizar la información en dos grandes temáticas: la primera infancia y el desarrollo infantil temprano, incluyendo el papel de los padres y cuidadores en los primeros años y los programas de atención y educación de la primera infancia; por otro lado, se abordó la investigación en relación a la primera infancia y la exclusión, retomando el papel de la educación y las prácticas de crianza como un proceso de inclusión.

Por último, realizamos un análisis de la información recabada, seleccionando aquellas posturas que se acercan más a la propuesta de la presente investigación. De tal manera que se construyó un capítulo con dos apartados. El primero de ellos se refiere a la primera infancia, y sirve como referente para contextualizar a la investigación en la importancia de la atención y educación e la primera infancia, partiendo de la definición de dicho concepto que proporciona la OEI. Las investigaciones revisadas, plantean la importancia de trabajar con la primera infancia vulnerable, ya que los primeros años de vida son trascendentales para el desarrollo de las personas. En este punto retomamos la propuesta de UNESCO para crear una base de datos que reúna las acciones y experiencias que se realizan en el mundo para la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).

En cuanto a las investigaciones más relevantes del desarrollo infantil temprano, citamos principalmente lo que el BID está realizando en materia de intervenciones en comunidades vulnerables en América Latina. Por otra parte, analizamos los avances en la comprensión del desarrollo durante los primeros años de vida.

Para analizar la situación de la educación de la primera infancia en México, hicimos una revisión aún más exhaustiva, por lo que este apartado se construyó con base a los

lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, refiriéndonos a las leyes vigentes en la Ley General de Educación. Además, elaboramos un cuadro donde se comparan los principales programas de atención y educación de la primera infancia en México. Asimismo, retomamos las investigaciones que se han llevado a cabo, poniendo a los padres como el centro de la actividad educativa, sobre todo en los primeros años de vida. Este apartado sintetiza los hallazgos acerca de la influencia del papel de los padres en distintas áreas de desarrollo infantil, sirviendo como preámbulo para la propuesta científica de intervención sobre las prácticas de crianza.

Por último, el avance en materia de inclusión educativa y social ha sido grande en las últimas décadas, por lo que el apartado correspondiente abarca tanto investigaciones a nivel internacional, como acuerdos y leyes internacionales y en como en nuestro país.

Es así como, el estado del arte permitió comparar la información, los planteamientos y las metodologías que se llevan a cabo en distintas partes del mundo, así como la situación actual de nuestro país. Una vez realizada la revisión documental y construido el estado del arte, se pudo establecer una postura crítica con respecto a la investigación más reciente en el tema, de tal manera que se eligieron las teorías más adecuadas, de acuerdo a los objetivos y características de la investigación. Es así como procedimos a hacer la construcción del marco contextual y teórico.

4.2.2 Ubicarse en el tiempo y el espacio: marco contextual

Un proceso elemental para llevar a cabo una investigación cualitativa, es conocer el medio en el que se desarrollará la misma, ya que los acontecimientos histórico- culturales, lineamientos, leyes y acuerdos tanto nacionales como internacionales influyen directamente en la realidad que se pretende comprender. Una de las características de la investigación cualitativa es el respeto por la subjetividad del fenómeno que se está estudiando (Quecedo y Castaño, 2002), por lo tanto, iniciar el proceso sin conocer dicha realidad será inoperante.

En congruencia, una parte importante del marco de referencia del presente trabajo, fue la construcción del marco contextual. Para esto, llevamos a cabo un procedimiento que detalló las principales condiciones del medio donde se situó la investigación, partiendo de una descripción macro, es decir del sistema internacional, para llegar a la descripción de las

principales características de la colonia Barranca Honda, pasando por una descripción de la situación en nuestro país y nuestro estado. Cabe resaltar que, en un proceso lógico, la construcción del estado del arte, derivó en la comprensión y el análisis de la influencia de las acciones de organismos internacionales en la situación actual de nuestro país.

Decidimos tomar dos de los conceptos considerados en el marco conceptual, debido a su influencia y relación con las condiciones del contexto en el que se va a intervenir. Los conceptos que se retomaron para analizar en los niveles macro, meso y micro sistema fueron primera infancia e inclusión. De esta manera, el paso siguiente consistió en discriminar la información que se retomó del estado del arte para detectar los organismos internacionales que realizan investigación o mantienen una postura clara en cualquiera de los dos temas. Para esto, realizamos un cuadro comparativo con las principales características y documentos que soportan las acciones de las organizaciones internacionales en relación a la protección de la primera infancia y la diversidad.

Entonces, el primer apartado se concentró en la descripción de la primera infancia y la inclusión ante los organismos internacionales. Para ello, consultamos las bases de datos y páginas de internet de los principales organismos: Organización de las naciones unidas (ONU), Organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura (UNESCO), y el Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF). Elegimos estas organizaciones para definir el marco contextual internacional, debido a que son las que más influencia tienen en los acuerdos entre países, entre ellos México, que protegen los derechos de los niños y promueven la inclusión.

A medida que realizábamos el análisis de los principales organismos y documentos internacionales, detectamos que existen una fuerte corriente de movilización a favor de la primera infancia en América Latina. Países como Colombia, Perú y Chile, así como los acuerdos establecidos por la Organización de estados americanos (OEA) se encuentran realizando acciones a favor de la educación y atención de la primera infancia. Asimismo, defienden el derecho de una educación de calidad, con equidad. Al leer, en las páginas de las organizaciones –principalmente la OEA y BID- la cantidad de acciones, similares a las que se pretenden tomar como propuesta en esta investigación, y al reconocer en las características de la población a la que se dirigen, semejanzas con Barranca Honda y sus

familias, decidimos elaborar un apartado exclusivamente para hablar de la situación de América Latina, mismo que tuvo mucha utilidad para abrir el panorama en cuanto a la metodología que se adoptó en esta propuesta.

Como parte de la indagación en las páginas de las principales organizaciones internacionales, pudimos detectar las acciones que éstas realizan en nuestro país, por lo que se describieron en otro apartado, con la intención de recalcar su presencia en nuestro país y tender un puente que remaricara la distinción entre los acuerdos internacionales y lo que ocurre con ellos en México. Posteriormente, consultamos las bases de datos de la SEP de Puebla y del gobierno estatal para tener un acercamiento a los distintos programas que se ofrecen, en términos de atención a la primera infancia e inclusión en el estado de Puebla, por lo que elaboramos una tabla informativa sobre los programas y el ámbito de desarrollo social al que pertenecen (salud, educación, desarrollo social, etc.).

Para cerrar el marco contextual, hicimos un acercamiento a los principales hallazgos publicados sobre las características de la colonia Barranca Honda. Para realizar esta descripción, se consultó el diagnóstico realizado por la BUAP y el CUPS en el 2016. Este diagnóstico se encuentra dentro de la base de datos del cuerpo académico de la licenciatura en procesos educativos y responde a la necesidad de establecer la situación actual de los niños y adolescentes que asisten a la escuela comunitaria del CUPS en Barranca Honda. Asimismo, consultamos fuentes de estadística geográfica (INEGI), sin embargo, la información existente es precaria, por lo que, más adelante, durante el diagnóstico comunitario ahondamos en los puntos relevantes para la investigación.

Una vez determinado el estado del arte y el contexto, hicimos una reflexión acerca de las principales teorías que pudieran servir como un referente para el desarrollo de la investigación, así se construyó el marco teórico, mismo que se describe a continuación.

4.2.3 La búsqueda de conceptos y principales teorías

Quizá, una de las partes más importantes de la investigación sean los referentes teórico elegidos, ya que estos sirven para sustentar las decisiones que se tomen a lo largo de los procesos, además de que tienen una estrecha relación con los objetivos, el desarrollo de la metodología y sobre todo el análisis de resultados. Particularmente, en los modelos

cualitativos, la construcción del marco teórico se centra en la definición de conceptos que sirven de guía, de manera más abstracta, debido a la fuerte carga subjetiva de las prácticas sociales cotidianas, en contraste con las investigaciones cuantitativas, donde la teoría da pie al surgimiento de variables y lo que se busca es encontrar la relación entre ellas, por lo que el énfasis se pone en teorías sustantivas (Dalle, Boniolo, Sautu, Elbert, 2005).

De manera concreta, una teoría es el trozo de realidad que nos ayudará a dar un sentido a la investigación, una explicación de porqué sucede un fenómeno, como lo definen Dalle, Boniolo, Sautu, Elbert (2005) “son ideas, construcciones acerca de un aspecto o elementos de la realidad percibida (y culturalmente construida)” (p.68). Las fases en que se construye dicho marco consisten en: revisión analítica de la literatura y construcción del marco teórico propiamente dicho, lo que implica la adopción de una teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Al respecto, se recomienda considerar algunos aspectos para la selección de las referencias, criterios que fueron útiles para la selección:

- Cercanía o similitud a nuestro planteamiento (utilidad).
- Semejanza a nuestro método y muestra.
- Fecha de publicación o difusión (entre más reciente, mejor).
- Que implique investigación empírica (recolección y análisis de datos).
- Rigor y calidad del estudio (cuantitativo, cualitativo o mixto) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 58.)

El procedimiento que seguimos para la construcción del marco teórico de la presente investigación, consistió en una selección de tendencias teóricas que fueran acorde, en primer lugar, con la postura ante la investigación, es decir, que la realidad es subjetiva y que varía de acuerdo al contexto. Asimismo, fue trascendental considerar teorías que partieran de una concepción de utilidad de la investigación en ciencias sociales, autores y propuestas que impliquen la generación de un cambio en la forma de vivir. También fue importante considerar propuestas que tuvieran un sentido innovador.

A partir de la investigación realizada para la construcción del estado del arte, hicimos una ampliación de la búsqueda de artículos académicos y literatura asociada a los temas centrales y los autores seleccionados, mismos que se sirvieron de palabras clave como “primera infancia y desarrollo infantil temprano”, “inclusión y disminución de barreras para

el aprendizaje”, “prácticas de crianza”, todas ellas asociadas al autor seleccionado en cada tema. Cabe resaltar que hicimos la búsqueda de “prácticas de crianza con enfoque inclusivo”, pero no obtuvimos resultados concretos.

Una vez seleccionados los textos y autores que servirían de referencia, procedimos a la construcción, propiamente dicha, del marco teórico. Para ello, utilizamos el método por índices, sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (2010), por lo que elaboramos un índice general que sirvió de columna vertebral para la organización de la información, sintetizando las principales aportaciones teóricas en un orden articulado, acorde a los objetivos de la investigación. De esta manera, el capítulo teórico quedó organizado en cuatro apartados que describimos a continuación.

El primer apartado se refiere a la primera infancia y el desarrollo infantil temprano, con la intención de enmarcar la investigación en la importancia de incidir en los primeros años de vida, periodo durante el cual se establece el periodo de desarrollo más importante en los ámbitos cognitivo, físico y socioemocional. Para ello, retomamos las teorías que se consideramos más innovadoras del Center on developing child (CDC), de la Universidad de Harvard. En este apartado, también establecemos los hitos del desarrollo propuestos por la Secretaría de Salud, debido a que éstos están desarrollados pensando en los niños mexicanos, así como los estándares curriculares que se esperan de un niño mexicano al egresar de preescolar; de esta forma abordamos el desarrollo de la primera infancia desde una perspectiva biológica y educativa.

En el segundo apartado, seleccionamos la propuesta de un autor que coincide con la postura de respeto por las características del contexto, en este caso de las prácticas de los padres. Así fue como retomamos la propuesta de Robert Myers, separando aquellos conceptos que remarcan la importancia del trabajo a partir de los recursos, el contexto y las creencias de las familias.

La teoría que da un énfasis innovador y útil para las familias, es la que se refiere a la inclusión educativa. Seleccionamos, de entre las propuestas de educación para la diversidad y principios inclusivos, el índice de inclusión elaborado por Booth, Ainscow y Kingston, así como la propuesta de Gerardo Echeita para hablar de la construcción de ambientes inclusivos, con la finalidad de realizar una adaptación de las prácticas propuestas para los centros

educativos del nivel preescolar que nos lleve a dar un enfoque inclusivo a las prácticas de crianza de los padres. El formato que adoptamos para citar a los autores y las referencias fue el Asociación de Psicología Americana (APA), en su sexta edición.

Una vez establecidos los sustentos contextuales y teóricos procedimos a determinar los procedimientos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información. A continuación, presentamos la estrategia de recogida de información.

4.3 Estrategias de recolección de información

En la investigación cualitativa en Ciencias Sociales, la recolección de datos es un proceso elemental, que se sitúa en el contexto natural de la población que se desea investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Lo que se busca, es conocer la realidad de las personas, en el caso de la presente investigación, acerca de las prácticas de crianza que llevan a cabo.

Por otro lado, en el presente estudio, la recolección de datos se caracteriza por su flexibilidad, debido a que se nutre de las propias necesidades y experiencias de los niños y sus cuidadores. Por esta razón, la propuesta metodológica de recolección de información permitió un proceso continuo de análisis y retroalimentación, que sirvió para tomar decisiones en cuanto a la pertinencia de las técnicas en un momento dado, éste “se va ajustando conforme se avanza en el proceso de comprensión de la realidad que se tiene bajo estudio” (Sandoval, 1996, p.135). Dicho esto, a continuación, se describirán las técnicas utilizadas en el estudio, para posteriormente mostrar las particularidades de los instrumentos que se emplearon.

4.3.1 Técnicas

Debido al corte cualitativo de la investigación y el consecuente interés por comprender y conocer las percepciones de los padres/cuidadores elegimos técnicas que mostraran flexibilidad y acercamiento a los participantes de la investigación. Asimismo, por tratarse de una metodología de investigación acción participativa (IAP), el procedimiento de recolección de información no se sitúa en un solo momento de la investigación sino que aparece de manera permanente en el desarrollo de la misma.

La mayor fuerza de recolección de información se basó en la observación de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, debido a que se trata de una estrategia de IAP, hicimos uso de la observación participante. La principal diferencia entre la observación y la observación participante es que la segunda “hace referencia a algo más que una mera observación e incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado” (Corbetta, 2007, p. 304). El objetivo de haber usado esta técnica, fue adentrarnos en la forma de vida de los padres y cuidadores, por un lado, durante las visitas domiciliarias y por otro, al observar la interacción cotidiana durante el desarrollo de las sesiones. La información que recabamos mediante la observación es invaluable, debido a que pudimos conocer sus comportamientos, prácticas, interacciones y formas de vida; asimismo, mediante el registro de la observación pudimos conocer, tanto las características del contexto, como las interacciones entre las madres y padres de familia participantes y con la comunidad en general.

Por otro lado, la entrevista es una técnica que nos permite acercarnos a la realidad de las personas, desde su perspectiva, es una forma directa de conocer su experiencia, como dice Corbetta “...conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (2007, p. 344). La entrevista se clasifica según su grado de estandarización en estructurada, semiestructurada y no estructurada (Corbetta, 2007), para el caso de la presente investigación, se hizo uso de la entrevista estructurada y semiestructurada durante el proceso de levantamiento de información para el diagnóstico comunitario y los datos relevantes de las familias participantes.

Por último, llevamos a cabo una evaluación integral de desarrollo que consistió en la aplicación de dos pruebas para conocer el estado de desarrollo infantil y de desempeño en los estándares curriculares de los niños. La intención de obtener esta información, es tener un referente de desarrollo que nos permitiera valorar los cambios ocurridos durante la apropiación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo por parte de los padres. Además, esta evaluación se conformó por dos tipos de instrumentos, cada uno enfocado a obtener información del desarrollo infantil desde diferentes perspectivas, la médico -psicológica y la educativa.

Como hemos dicho, debido a que se trata de una estrategia de IAP, los procedimientos de recogida de información se realizaron con un orden planeado, pero con la total flexibilidad de cambiarlo según las necesidades de la investigación y de sus participantes.

4.3.2 Instrumentos

En este apartado se hace una descripción de los instrumentos que se utilizaron para recoger la información; en congruencia con la descripción de las técnicas utilizadas, los instrumentos se retomaron en distintos momentos de la intervención.

El instrumento con mayor peso tuvo para la recolección de información fue el diario de campo (anexo 3). En él, registramos las observaciones y el desarrollo de toda la intervención, desde las primeras visitas a la comunidad, hasta la última sesión que se llevó a cabo con las familias. Dentro del mismo, podemos encontrar también algunas notas de campo y datos relevantes de situaciones que ocurrieron durante el periodo que llevamos a cabo la intervención. El diario de campo se divide en sesiones, cada una de ellas registra datos como la fecha, hora, el lugar de realización de la actividad, el objetivo de la misma y los participantes. En cuanto a la información, ésta se clasificó desde su levantamiento en cuatro apartados: (1) descripción de la actividad, en donde se detallan las tareas y acciones que llevan a cabo los involucrados; (2) percepción de la investigadora con respecto a los hechos que ocurrieron durante esa sesión y/o actividad; (3) notas de campo, que son registros de eventos o situaciones que ocurrieron fuera de la actividad o de manera espontánea; y (4) notas metodológicas, que son observaciones relacionadas al desarrollo de las sesiones y de la intervención, con la finalidad de mantenerla flexible y realizar los cambios pertinentes. En el anexo 3, el lector puede encontrar un extracto del diario de campo que le permita visualizar, a modo de ejemplo, la información recabada en el mismo.

En apoyo al diario de campo, utilizamos un registro de observación de las prácticas de crianza inclusiva (anexo 4) en el que se levantaron observaciones concretas acerca de las acciones que realizaban padres y cuidadores durante la interacción con sus hijos, en el hogar o en la comunidad. El levantamiento de observaciones con este instrumento, lo realizamos durante las visitas domiciliarias, al inicio y al final de la intervención. Su diseño está basado en el Índice para la inclusión para preescolares de Booth, Ainscow y Kingston (2006). De

este índice retomamos los ítems correspondientes a la dimensión C: prácticas, haciendo una adaptación para trasladarlos al contexto familiar y comunitario. Consideramos las categorías de juego, aprendizaje y participación. La validación por expertos, fue realizada por dos expertos en prácticas de crianza durante la primera infancia, uno en el contexto de investigación, y otro perteneciente al nivel de educación compensatoria de nuestro país. El lector puede encontrar ambas cartas de validación en el anexo 5.

Otro instrumento fue el guion de entrevista. La entrevista semiestructurada formó parte de la fase de exploración de la comunidad, con la finalidad de obtener un diagnóstico comunitario que arrojara información sobre la comunidad y las familias. Dicho diagnóstico es muy importante en la IAP, ya que permite al grupo de investigación situarse en la realidad en la que se desarrolla la vida de los participantes; además, fue de suma utilidad al momento de analizar los resultados, ya que proporcionó un marco contextual de interpretación de las acciones de los padres y cuidadores.

Realizamos dos tipos de entrevistas, estructurada y semiestructurada, cada una con un guion específico, acorde a la información que se buscaba obtener. La primera, la realizamos a los educadores sociales del CUPS durante los primeros días de visita a la comunidad (anexo 6). El guion de esta entrevista está conformado por preguntas relacionadas a las condiciones de la colonia y la percepción de los entrevistados con respecto a la misma. El guion se divide en tres apartados: aspecto económico, que se refiere a información relacionada al nivel socioeconómico de la población, así como las actividades económicas, tipo de viviendas y programas gubernamentales de apoyo; servicios, asociado a la detección de servicios básicos en el hogar y en la comunidad; comunidad y convivencia, está relacionado a la forma en que se organiza la comunidad para convivir. Dado que, a lo largo de la intervención se reestructuró el grupo de educadores sociales perteneciente a la escuela comunitaria, fue necesario realizar las entrevistas en dos bloques, al inicio de la intervención y durante el cambio de educadores sociales, que se dio aproximadamente a mitad de la intervención.

También llevamos a cabo una entrevista semiestructurada a una figura representativa de la comunidad que pudiera darnos información relevante sobre la colonia, el presidente de la colonia. Este guion se divide en apartados idénticos al guion de la entrevista estructurada

hecha a los educadores sociales, con la diferencia de que las respuestas fueron más abiertas por parte del presidente. La razón por la que tomamos esta decisión, fue porque creemos que la información que proporciona el presidente es más detalladas, debido a su conocimiento de la colonia y el puesto que ocupa. El guion puede consultarse en el anexo 7.

En el caso de las entrevistas que sirvieron para realizar el diagnóstico comunitario, dirigidas a educadores sociales y presidente de la colonia, el guion se basó en los aspectos que considera el CONEVAL para clasificar en niveles socioeconómicos a la población en México (CONEVAL, 2015). Otra entrevista semiestructurada, con un guion distinto, se realizó a los padres y cuidadores, con la finalidad de obtener información relevante sobre la familia y los niños participantes. Llevamos a cabo esta entrevista al inicio de la intervención, en el momento posterior a la conformación del grupo de participantes y su guion cuenta con los siguientes apartados: datos personales del niños, madre y padre o cuidador; datos familiares complementarios, como son el tipo y características de la vivienda, así como otros miembros de la familia que participan en el cuidado del menor; historia médica; historia escolar; alimentación; juego y ocio; sueño; socialización; control de esfínteres y cuidado personal y otros datos como si existe registro de nacimiento, apoyo gubernamental a través de algún programa y el ingreso mensual de la familia (anexo 8).

Para la evaluación integral de desarrollo, utilizamos dos instrumentos, que permitieron tener una visión global del desarrollo de los niños, desde la perspectiva psicológica y educativa:

Prueba de desarrollo infantil EDI. El Manual para la Aplicación de la Prueba Evaluación del Desarrollo Infantil EDI, es una prueba estandarizada que permitió conocer el estado del desarrollo de los niños al inicio y al final del proyecto. Esta prueba considera las siguientes dimensiones: señales de alarma, exploración neurológica, señales de alerta, factores de riesgo y nivel de desarrollo en las áreas motriz, lenguaje, social y de conocimiento, éstas últimas asociadas a las áreas de desarrollo infantil temprano socioemocional, cognitiva y física (Secretaría de Salud, 2013). Para fines de la investigación, tanto al inicio como al final de la intervención, se aplicaron los cuestionarios correspondientes a los grupos 12, 13 y 14, es decir desde los treinta y un meses, hasta los sesenta meses, ya que corresponden a las edades de estudio de los niños. Se trata de una

prueba estandarizada, creada particularmente para poblaciones con características similares a la que se atiende en el estudio, validada por la Secretaría de Salud del país. Para mayor referencia, el lector puede consultar la versión en línea de la prueba (Secretaría de Salud, 2013a).

Evaluación de desempeño curricular: Al inicio y al final de la intervención se aplicó una prueba basada en los estándares curriculares establecidos por la SEP, para los alumnos que transitan del preescolar a la primaria (SEP, 2011). Este instrumento fue de elaboración propia y consideraron los estándares de español, matemáticas y ciencias, tal como lo establece el programa de preescolar (anexo 9). Esta prueba, para su validación, fue cotejada con distintas evaluaciones de ingreso a la primaria en la ciudad de Puebla, además se pidió a dos expertos en el tema que hicieran una revisión del instrumento. El lector puede encontrar las cartas de validación correspondientes en el anexo 10.

Con la intención de resumir los puntos que abordamos en este apartado, en el siguiente cuadro se resumen las técnicas e instrumentos de recogida de información, tomando en cuenta el momento y los participantes la estrategia (Tabla 6).

Tabla 6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Objetivo	Fase	Técnica	Instrumentos	Fuente
Diseñar la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda	Diagnóstico de la comunidad y población	Entrevista estructurada y semiestructurada	Guion de entrevista estructurada para educadores sociales Guion de entrevista semiestructurada para presidente de la colonia Guion de entrevista semiestructurada para padres de familia	Educadores sociales (8) Presidente de la colonia (1) Padres, madres o cuidadores (6)
Describir los cambios ocurridos en las prácticas de crianza al adquirir un enfoque inclusivo durante la implementación de la estrategia socioeducativa participativa	Permanente	Observación participante	Diario de campo	Investigadora
Describir los cambios ocurridos en las prácticas de crianza al adquirir un enfoque inclusivo durante la implementación de la estrategia socioeducativa participativa	Evaluación inicial y final	Observación participante	Registro de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo	Investigadora, con colaboración de padres, madres y cuidadores
Evaluar el impacto en el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas participantes al inicio y al final de la implementación de la estrategia socioeducativa	Evaluación inicial y final	Evaluación integral del desarrollo	Prueba EDI	Niños con colaboración de madres, padres o cuidadores
Evaluar los efectos en el desempeño de los niños y niñas participantes en función de los estándares curriculares establecidos para el preescolar por la SEP.	Evaluación inicial y final	Evaluación integral de desarrollo	Evaluación de desempeño en estándares curriculares	Niños con colaboración de madres, padres o cuidadores

Elaboración propia, 2018

Una vez que detallamos las técnicas e instrumentos de recogida de información, debemos establecer otra parte importante de la estrategia metodológica, la forma en que fue analizada dicha información. A continuación, detallamos el proceso e tratamiento y análisis de la información resultante de la recolección que acabamos de describir.

4.4 Estrategias de análisis de la información

Una de las partes más importantes en el proceso de investigación, es el análisis de información. Este proceso es sumamente complejo y requiere de habilidades del investigador que se asocian a la organización, clasificación y evaluación de los datos que lleven, en un primer momento al análisis y posteriormente a la síntesis de la información. Además, requiere que se establezcan conexiones significativas entre los resultados y los supuestos previos. Para Sandoval, el análisis de datos es “un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio... es un proceso creativo de organización de datos...” (Sandoval, 1996, p.183).

Esta tarea es esencial para dar sentido al proceso, pero sobretodo, se trata del punto de arranque para la aplicación de aquello que se investigó y, para dar los pasos siguientes en la investigación de proyectos futuros. El análisis de datos cualitativos, implica un proceso que incluye – en un primer momento- el tratamiento de la información que resulta de la aplicación de los diferentes instrumentos establecidos en la estrategia metodológica. Como mencionan Schettini y Cortazzo, nos encontramos en “la parte más creativa (y por ello apasionante) de la investigación y que requiere más tiempo y cuidado que la recolección misma de la información” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 8). Posteriormente, la mezcla entre el conocimiento teórico y la propia experiencia del investigador, se transforman en la amalgama que da sentido a la información. Particularmente, en la Investigación acción participativa (IAP), la sistematización y el análisis de información son procesos permanentes, que se bañan de una reflexión constante por parte del investigador (Colmenares, 2012), por lo que los resultados que aquí presentamos, corresponden a distintos momentos del proceso de intervención.

El proceso de análisis de información puede verse desde cuatro acciones cognitivas principales: comprensión, síntesis, teorización y recontextualización. Por esta razón, se considera que el análisis de la información se da después de haber alcanzado un nivel de

comprensión de la realidad que se asocia a la recogida de datos e interacción constante con la población de estudio. A partir de este momento, el investigador es capaz de sintetizar la información más relevante, para luego, establecer relaciones entre dicha información y las teorías que sustentan su investigación (Sandoval, 1996). A continuación describimos, de manera general la técnica de análisis de información que sustenta el proceso, así como la clasificación de categorías y dimensiones de estudio. Más adelante, en los apartados siguientes, hemos decidido dividir los instrumentos y procedimientos de análisis en torno a las dos dimensiones más relevantes de los resultados que se presentan en el capítulo V.

4.4.1 Técnicas

Para el análisis de datos elegimos la perspectiva de la etnografía, debido a que es la que más se acerca a la visión y sustento ontológico de la investigación, ya que busca aproximarse a una comprensión de la realidad estudiada, a partir de la observación del contexto natural (Schettini y Cortazzo, 2015). Concretamente, nos remitimos a la cuasi- etnografía, en la que el tiempo de observación es más flexible y responde a las necesidades de la investigación y del investigador (Silva y Burgos, 2011). Lo que buscamos fue entablar una relación con los padres y cuidadores y los niños, que permitiera “descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones” (Bisquerra, 2004, p. 295). La descripción en etnografía, busca ser detallada, así como establecer un panorama desde lo más general, hasta lo más particular. La descripción se acompaña de la construcción de categorías que permita una “comprensión sistémica del contexto estudiado, a partir de los términos y palabras de sus propios miembros” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 40).

Las características de la investigación giran en torno al registro de información particular y subjetiva, específica de cada participante. La información obtenida se distinguió por relacionarse a las conductas y creencias de los padres y cuidadores en torno a la crianza de sus hijos, por un lado, a los valores y principios inclusivos que se observan durante el juego, el aprendizaje y la participación de los niños, por otro, y a la observación del desarrollo infantil. Debido a que se trata de una investigación de corte cualitativo, el análisis e interpretación de los datos va más allá de la comparación entre variables, requiere un proceso reflexivo, al tiempo que metódico, que exige rigor intelectual (Carvajal, 2005).

El procedimiento de análisis de información cualitativa comenzó con la recogida de información, que en este caso fue a través del registro en el diario de campo, el registro de observación de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, las entrevistas y las evaluaciones de desarrollo. El proceso de captura y transcripción se llevó a cabo a la par de la recolección. Tanto la captura como la transcripción las realizamos respetando una estructura plana, que consiste en no hacer uso de convenciones de formato o tipo de letra especial (Sandoval, 1996). De acuerdo al instrumento de recolección de información, el tratamiento se realizó de la siguiente forma:

- *Entrevistas.* Debido a que las entrevistas fueron registradas en una grabadora, se transcribieron en un documento y fueron almacenadas en unas carpetas digitales. Las entrevistas a educadores sociales y presidente de la colonia, usaron formularios de google que ayudaron a la organización y pre categorización de la información y se colocaron en una carpeta especial, destinada al diagnóstico comunitario. Las entrevistas a padres de familia, se almacenaron como parte de los datos personales y familiares de cada niño.
- *Registro de observación y diario de campo.* Estos instrumentos cuentan por sí mismos con la información recolectada, por lo que solo se hizo la captura de la información registrada en las libretas o registros, a la computadora. En el caso del diario de campo se almacenaron organizados por fecha, en orden cronológico. Los registros de observación se almacenaron en la carpeta individual de cada niño.
- *Evaluación integral de desarrollo.* La información arrojada por estos instrumentos se trató de forma manual, y se almacenó en carpetas físicas por niño.

Todo el proceso de descripción, al igual que el de transcripción, se dio durante los días inmediatos a la recogida de datos, para evitar la pérdida de información o datos relevantes. Sin embargo, en la investigación cualitativa se busca ir más allá de la mera descripción. El reto consiste, en pasar de una mera descripción, a una verdadera interpretación, ahí es donde se pone en juego la aportación de la investigación (Carvajal, 2005). Por esta razón, fue necesario realizar un procedimiento de categorización de la información, previa al análisis e interpretación.

Llevamos a cabo dos procesos de análisis de datos. El primero de ellos transversal, con un corte al inicio y uno al final de la intervención. Este proceso se concentró principalmente en la evaluación integral del desarrollo y en los datos obtenidos del registro de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, debido a que quisimos hacer una comparación de ambos momentos, en función de los objetivos establecidos en la investigación. Al finalizar la intervención, este análisis se reflejó en un informe integral de desarrollo.

El segundo proceso, fue longitudinal. Como se ha resaltado, la IAP exige que se haga una sistematización permanente de la información, por lo que constantemente revisamos el contenido de las observaciones en las sesiones y los diarios de campo para categorizar y analizar la información y tomar decisiones en cuanto a la intervención.

Como mencionamos anteriormente, el establecimiento de categorías fue elemental para definir y comprender el sentido de la información recopilada. Una categoría es un conjunto de datos que cobra sentido por la relación que existe entre ellos, de acuerdo a criterios previamente establecidos. De tal manera que las categorías, dotan de un significado similar a la información, lo que facilita su interpretación (Carvajal, 2005). Asimismo, las categorías permiten establecer relaciones entre la información que pueden ser útiles para responder a las preguntas de investigación. En este punto se organizó la información obtenida de las distintas técnicas e instrumentos de tal manera que lo “dicho” y “observado” adquiriera un significado particular para la investigación. A continuación describimos el proceso de categorización de información.

4.4.2 Categorías y dimensiones de análisis

Para llevar a cabo el análisis, clasificamos la información obtenida en dimensiones y categorías, mismas que se encuentran estrechamente relacionadas a los objetivos de la investigación. Así, para llegar a la categorización fue necesario descomponer en partes los objetivos, de tal manera que se pudiera dar un orden e interpretación a la información que proporcionaron los padres y cuidadores, lo que se observó durante las sesiones y la información que proporcionaron educadores sociales y el presidente de la colonia.

La primera dimensión corresponde al contexto, y forma parte de la conformación del diagnóstico comunitario, realizado durante la primera fase de la intervención. La información que se analiza en esta dimensión fue obtenida a través de las entrevistas realizadas a los educadores sociales y el presidente de la colonia. Esta dimensión está dividida en tres categorías: condiciones socioeconómicas, servicios y comunidad y convivencia. Durante el apartado de diagnóstico comunitario, hacemos una explicación más detallada de los indicadores que componen cada una de las categorías.

Denominamos a la segunda dimensión prácticas de crianza con enfoque inclusivo, y en ella clasificamos la información obtenida del diario de campo y los registros de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, con la finalidad de describir los cambios ocurridos en las prácticas de crianza, una vez que se implementa una estrategia socioeducativa para promover las prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Esta dimensión se compone de tres categorías que, a su vez, se dividen en cuatro subcategorías cada una: (1) fomento del juego, dividida en planear actividades de juego en la familia, implicar activamente a los niños en el juego, organizar la casa para fomentar el juego y movilizar otros recursos para fomentar el juego; (2) apoyo al aprendizaje, dividida en planear actividades de aprendizaje en el hogar, implicar activamente a los niños en el aprendizaje, organizar la casa para el aprendizaje y movilizar otros recursos para fomentar el aprendizaje; y (3) estímulo de la participación, que contempla fomentar la comunicación en casa, fomentar la participación en casa, organizar la casa para fomentar la participación y movilizar otros recursos para la participación.

La tercera clasificación corresponde al desarrollo integral dividida en dos dimensiones, el desarrollo infantil temprano y desempeño en estándares curriculares. Como es de suponerse, la información que se analiza en estas dimensiones corresponde a los resultados en las evaluaciones aplicadas a los niños en el momento inicial y final de la evaluación, con la finalidad de contar con referentes que nos permitan responder al tercer y cuarto objetivos específicos de la investigación.

Por un lado, la dimensión de desarrollo infantil temprano, se divide en tres categorías, de acuerdo a las áreas de desarrollo establecidas en el marco teórico: física, socioemocional y cognitiva. Cada una de estas se corresponde a subcategorías establecidas en la prueba EDI.

Así, el área física se divide en motricidad gruesa y fina; el área cognitiva se divide en lenguaje y conocimiento; por último, el área socioemocional, es abordada desde la subcategoría social. Retomaremos los indicadores asociados, en el apartado correspondiente a dicha dimensión.

La dimensión de desempeño en estándares curriculares, sirve para analizar la información proveniente de la evaluación de desempeño en estándares curriculares, y se clasifica, según los estándares establecidos por la SEP (2011) en: lenguaje y comunicación, que se subdivide en procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje; la categoría pensamiento matemático se divide en, sentido numérico y pensamiento algebraico, forma, espacio y medida, manejo de la información y actitud hacia el estudio de las matemáticas; la tercera categoría es exploración y conocimiento del mundo y se divide en conocimiento científico, aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología, habilidades asociadas a la ciencia y actitudes asociadas a la ciencia. Para mejor comprensión de las dimensiones, así como la relación que existe con los indicadores utilizados para el análisis de la información, el lector puede referirse al anexo 11. Asimismo, en la tabla 7. podemos observar la relación entre las dimensiones y sus categorías.

Tabla 7. Dimensiones y categorías de análisis

Objetivo	Dimensión	Categoría	Fuente	Análisis
Diseñar la estrategia socioeducativa con la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños de 3 a 6 años de la Escuela Comunitaria del CUPS de Barranca Honda	Contexto	Condiciones socioeconómicas Servicios Comunidad y convivencia	Entrevistas a educadores y presidente de la colonia	Análisis de contenido. Formularios de google
Describir los cambios ocurridos en las prácticas de crianza al adquirir un enfoque inclusivo	Prácticas de crianza con enfoque inclusivo	Juego Aprendizaje Participación	Diario de campo y registro de observación	Análisis de contenido con el programa Atlas.ti y matriz de categorías
Evaluar el impacto en el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas participantes al	Desarrollo infantil temprano	Física Cognitiva Socioemocional	Prueba EDI	Matriz de análisis de categorías
Evaluar los efectos en el desempeño de los niños y niñas participantes en función de los estándares curriculares establecidos para el preescolar por la SEP.	Desempeño en estándares curriculares	Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación, Exploración y conocimiento del mundo	Evaluación de desempeño en estándares curriculares	Matriz de análisis de categorías

Elaboración propia, 2018

Como mencionamos anteriormente, tanto los instrumentos como el procedimiento de análisis guardan relación a la información recolectada. Por esta razón hemos decidido presentar dichos elementos distinguiendo las dos dimensiones principales de los resultados: *prácticas de crianza con enfoque inclusivo* y *desarrollo integral*. Cabe resaltar que los resultados correspondientes a la dimensión *contexto*, se abordan en el apartado correspondiente al diagnóstico comunitario, durante el desarrollo metodológico de la intervención; sin embargo, se retoman algunos puntos durante el capítulo de análisis de resultados, por los hallazgos que encontramos acerca de la influencia del contexto en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo.

4.4.2.1 Prácticas de crianza con enfoque inclusivo

Para conocer los resultados de lo que padres y cuidadores manifestaron con respecto a las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, realizamos dos procedimientos paralelos. El primero de ellos consistió en el análisis de los resultados obtenidos a partir del registro de observación aplicado en las visitas domiciliarias, donde se observaron y registraron con apoyo de los padres y cuidadores, las prácticas familiares con respecto al juego, el aprendizaje y la participación. El registro se aplicó en dos ocasiones a cada familia, al inicio y al final de la intervención. Los resultados globales se vaciaron en una matriz de resultados creada en el programa Excel, tal como se muestra en el ejemplo del anexo 12.

El segundo procedimiento fue el análisis de contenido con respecto a las prácticas de crianza iniciales y finales, así como su desarrollo a lo largo de la intervención. Las observaciones e ideas que componen dicho contenido, surgieron del diario de campo, donde registramos cada una de las sesiones y visitas a las familias, la información se analizó con ayuda del programa Atlas.ti. Para dicho análisis, previamente establecimos seis códigos relacionados a las categorías y subcategorías de la dimensión de prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Sin embargo, durante el desarrollo del análisis surgieron dos códigos más, asociados a información relevante con respecto a las condiciones personales de los padres y cuidadores y del contexto (Tabla 8). Creamos una unidad hermenéutica llamada Prácticas de crianza con enfoque inclusivo, integrada por trece documentos: un diario de campo y un registro de observación inicial y uno final por cada familia (6 familias).

Tabla 8. Códigos de referencia para el análisis en el programa Atlas.ti

<i>Código</i>	<i>Acciones/condiciones relacionadas</i>	<i>Explicación</i>
<i>Promoción del juego</i>	<i>Planear el juego</i>	Se refiere a las acciones que llevan a cabo padres y cuidadores para realizar actividades como leer o jugar en familia, estableciendo tiempos específicos para ello. Además, se consideran aquellas acciones que realizan padres y cuidadores para enseñarle a sus hijos a jugar diferentes tipos de juego dentro y fuera de casa. Pertenece a la categoría de <i>juego</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
	<i>Implicar activamente a los niños en los juegos</i>	Son las acciones que llevan a cabo padres y cuidadores para involucrar a los niños en el juego, ya sea preguntándoles acerca de los juegos de su interés o fomentando el uso de distintos objetos como juguetes. Además, el juego es libre de estereotipos de género o condición, fomentando la interacción con niños de distintas edades y fuera de la red familiar. Pertenece a la categoría de <i>juego</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
	<i>Organizar la casa para fomentar el juego</i>	Asegurar que las condiciones del entorno físico sean agradables, organizadas y libres de riesgo para el juego, se considera otra de las prácticas que pueden llevar a cabo padres y cuidadores para fomentar la crianza con enfoque inclusivo. Pertenece a la categoría de <i>juego</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
	<i>Movilizar otros recursos para fomentar el juego</i>	Los padres y cuidadores pueden generar redes para proporcionar otros recursos para el juego de los niños, entre ellas actividades comunitarias o deportivas y visitas a parques o áreas de recreación. También se consideran las acciones que realizan para crear materiales de juego con objetos reutilizables y de uso cotidiano. Pertenece a la categoría de <i>juego</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
<i>Sin promoción del juego</i>	<i>Acciones que limitan o no favorecen las descritas anteriormente</i>	
<i>Apoyo al aprendizaje</i>	<i>Planear actividades de aprendizaje</i>	Incluye aquellas acciones dentro de la rutina diaria que llevan a cabo los padres y cuidadores con la intención de que el niño aprenda, ya sea aprovechando las actividades cotidianas o dedicando un tiempo específico al aprendizaje (o tareas). Pertenece a la categoría de <i>aprendizaje</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .

	<i>Implicar activamente a los niños en el aprendizaje</i>	Los padres y cuidadores se implican e implican a los niños en los procesos de aprendizaje, haciéndolos conscientes, permitiendo que ellos elijan y dirijan las actividades de aprendizaje y se favorezca el conocimiento de sí mismos y de la diferencia con los demás mediante la reflexión. Además se retoman en casa, los conocimientos y habilidades adquiridas en la escuela comunitaria. Pertenece a la categoría de <i>aprendizaje</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
	<i>Organizar la casa para el aprendizaje</i>	La casa es aprovechada como un entorno de aprendizaje, por lo que existen juguetes y materiales de apoyo para el aprendizaje al alcance de los niños, de manera limpia y organizada. Además, debido a la edad de los niños, se fomenta la independencia y el autocuidado. Pertenece a la categoría de <i>aprendizaje</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
	<i>Movilizar otros recursos para fomentar el aprendizaje</i>	Los padres y cuidadores fomentan experiencias de aprendizaje fuera de la escuela y de casa, como talleres, cursos o paseos con la intención de aprender. Pertenece a la categoría de <i>aprendizaje</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
<i>Sin apoyo al aprendizaje</i>	<i>Acciones que limitan o no favorecen las descritas anteriormente</i>	
<i>Estímulo de la participación</i>	<i>Fomentar la comunicación en casa</i>	Los padres y cuidadores usan un lenguaje que los niños comprenden e incluyen a los niños en las conversaciones. El diálogo y la reflexión son prácticas cotidianas para la resolución de conflictos y la disciplina. Además de que existen tiempos específicos para compartir experiencias diarias entre los miembros de la familia. Pertenece a la categoría de <i>participación</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
	<i>Fomentar la participación en casa</i>	Los padres y cuidadores fomentan la participación activa de los niños por medio de acciones como animarlos a expresar sus emociones y deseos, a compartir sus intereses, interacciones sociales y gustos y tomar decisiones.
		Además, en casa se evitan estereotipos y se percibe un ambiente de respeto hacia los miembros de la familia y sus opiniones y necesidades.
		Todos en casa participan y colaboran en las actividades y responsabilidades comunes y se hace énfasis en compartir. Pertenece a la categoría de <i>participación</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .

	<i>Organizar la casa para fomentar la participación</i>	El entorno familiar favorece la participación de todos en las tareas del hogar y familiares, de acuerdo a la edad y capacidades de sus miembros. Los padres y cuidadores establecen normas claras para los niños. Pertenecen a la categoría de <i>participación</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
	<i>Movilizar otros recursos para la participación</i>	Los padres y cuidadores favorecen el apoyo mutuo y la colaboración al interior de la familia y en la creación de redes al exterior de la misma. Pertenecen a la categoría de <i>participación</i> , en la dimensión de <i>prácticas de crianza con enfoque inclusivo</i> .
<i>Sin estímulo a la participación</i>	<i>Acciones que limitan o no favorecen las antes descritas</i>	
<i>Factores personales</i>	<i>Economía</i>	Condiciones económicas del padre o cuidador, basadas principalmente en los ingresos o salario, características del hogar y recursos que permiten el acceso a bienes o servicios.
	<i>Cultura y educación</i>	Antecedentes culturales del padre o cuidador, así como su trayectoria y formación educativa que determinan su forma de ver la vida, personalidad y forma de actuar.
	<i>Redes familiares</i>	Relaciones cercanas de apoyo, afecto y comunicación con familiares.
	<i>Desarrollo</i>	Condiciones individuales del padre o cuidador en las áreas física, cognitiva, socioemocional.
	<i>Historia personal</i>	Circunstancias y eventos a lo largo de la vida del padre o cuidador, que han marcado su actual forma de concebir la crianza.
<i>Contexto</i>	<i>Seguridad</i>	Nivel de confianza que se tiene en la comunidad, relacionado a la percepción de riesgos o peligros para sus habitantes.
	<i>Redes comunitarias</i>	Relaciones de apoyo y comunicación entre los habitantes de la comunidad. Dichas redes pueden darse al interior de la colonia, entre vecinos, o al exterior, con agentes que no forman parte de manera permanente a la misma, pero que contribuyen al desarrollo de los pobladores.
	<i>Servicios</i>	Acceso a bienes, actividades, condiciones, organismos o instituciones que favorecen el bienestar de los habitantes de la colonia. Pueden ser proporcionados por el Estado o por particulares.
	<i>Factores culturales</i>	Acciones compartidas entre los habitantes de la colonia, que forman parte de su cultura como colectivo.

Elaboración propia, 2018

De esta manera, los resultados de la intervención socioeducativa nos arrojaron la información pertinente para realizar un análisis que nos permitió vincular los cambios en las prácticas de

crianza con el estado de desarrollo infantil y el desempeño en los estándares curriculares de los niños. Para comprender el impacto que tienen las prácticas de crianza con enfoque inclusivo sobre el desarrollo infantil temprano, fue necesario que estableciéramos los parámetros de inicio en cuestiones de desarrollo físico, socioemocional y cognitivo de los niños participantes.

Asimismo, debido a la perspectiva educativa de la investigación y la importancia que le damos a la inclusión de los niños en la escuela formal en el momento de ingresar a la primaria, se desarrolló una prueba que consistió en distintos ejercicios que pudieran reflejar el nivel curricular de los niños. Ambas pruebas conforman la evaluación integral de desarrollo, cuyo análisis está basado en el uso de escalas de desempeño que, apoyados de la observación durante la aplicación, nos permitieron realizar una evaluación cualitativa del desarrollo integral de los niños.

En lo referente a la validación de las pruebas, cabe mencionar que la prueba EDI, al tratarse de una prueba estandarizada, no requirió de dicho proceso. En cuanto a la prueba de desempeño en estándares curriculares, realizamos una consulta a dos expertos, especialistas en temas de inclusión educativa en preescolar. A continuación, describimos brevemente las características de ambas evaluaciones y la forma en que se llevó a cabo el análisis de los resultados.

4.4.2.2 Desarrollo integral: desarrollo infantil temprano y desempeño en estándares curriculares

Las áreas física, socioemocional y cognitiva de desarrollo, fueron evaluadas a través de la prueba estandarizada EDI (Secretaría de Salud, 2013). Debido a las edades de los niños participantes, consideramos los ítems correspondientes a los grupos 13 (de los treinta y siete meses hasta un día antes de cumplir los cuarenta y nueve meses o cuatro años y un mes) y 14 (de los cuarenta y nueve meses hasta un día antes de cumplir los sesenta meses o cinco años), aunque existieron casos particulares en los que tuvimos que adaptar la selección del grupo, a las características propias del niño, específicamente en el caso de Ángel, quien muestra un retraso en el desarrollo debido a una encefalitis viral; en el caso de los niños que sobrepasaron

la edad al finalizar el curso, se aplicó la prueba del grupo 14, con el fin de mantener un parámetro de comparación de los resultados.

La aplicación se realizó en sesiones individuales, con apoyo de los padres, quienes respondieron algunos de los ítems. En un primer momento, la prueba arrojó la existencia o no de factores de riesgo biológicos y las posibles señales de alarma en la exploración neurológica. Posteriormente, mediante preguntas cerradas a los padres o la realización de la acción por parte del niño, se evaluaron las áreas de desarrollo: motriz gruesa y fina (física), lenguaje (cognitiva), social (socioemocional) y de conocimiento (cognitiva). Los resultados de los ítems que evaluaron las áreas de desarrollo se calificaron de acuerdo al nivel de desempeño en la acción requerida, asignando el color verde, amarillo o rojo. En el caso de no acreditar los tres ítems del área, las instrucciones de la prueba indican que se debe regresar a la aplicación de los ítems de la misma área, pero del grupo anterior.

De acuerdo al número de respuestas acreditadas en cada área, la prueba determina si el desempeño del niño en el área es normal (verde), si existen signos de alerta (amarillo) o si se trata de un área con riesgo de retraso o rezago (rojo). Posteriormente, se realiza una valoración global del desarrollo, siguiendo los criterios que se muestran en la figura 1.

Figura. 1 Criterios de calificación de la prueba EDI, correspondientes a los grupos 13 y 14

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL GRUPO C	
Al grupo C de calificación pertenecen los grupos 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 de la prueba EDI, es decir que abarca desde los 5 meses de edad hasta 1 día antes de cumplir 60 meses.	
	<p>Riesgo de retraso del desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> » Una o más áreas del desarrollo en rojo, » Una o más señales de alarma en rojo, » Uno o más ítems de la evaluación neurológica en rojo.
	<p>Rezago en el desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> » Una o más áreas del desarrollo en amarillo.
	<p>Desarrollo normal</p> <ul style="list-style-type: none"> » Todos los factores de riesgo biológico, señales de alerta, áreas del desarrollo, exploración neurológica y señales de alarma en verde.

Manual de aplicación de la prueba EDI (Secretaría de Salud, 2013, p. 13)

Para el análisis de los resultados, creamos una matriz de resultados en el programa Excel, agrupando las respuestas en dos tablas, una por cada momento de la evaluación, y se colorearon las respuestas de acuerdo a los parámetros de la prueba. Para empezar, relacionamos las áreas evaluadas en la prueba EDI, con aquellas que se han establecido en la presente investigación, con base al marco teórico. El área física (FIS.) está representada por la motricidad gruesa (M.G.) y motricidad fina (M.F.); la cognitiva (COG.), se conforma por los ítems que evalúan el lenguaje (Leng.) y el conocimiento (Con.); por último, el área socioemocional (SOCEM.), cuenta con ítems que valoran aspectos sociales (Soc.). Los grupos a los que hicimos referencia fueron el 14 (G14), 13 (G13) y, en los casos en los que tuvimos que referirnos al grupo anterior, por no acreditar las respuestas, consideramos el grupo 12 (G12). Cada una de las áreas, presenta tres preguntas, que se enumeran del 1 al 3, por último se muestra el resultado por cada una de las áreas (Área). Así, por ejemplo, el

“participante A” fue valorado en rezago de desarrollo (amarillo), en la subcategoría de motricidad gruesa (M.G.). También podemos ver que fue evaluado en el grupo 12 (G12), donde obtuvo en dos de los tres ítems (G12.1 y G12.2) valoración amarilla y un ítem en rojo (G12.2). En la Tabla 9 se muestra un ejemplo de dicha matriz.

Tabla 9. Ejemplo de matriz de resultados de prueba EDI

<i>Participante</i>		<i>EDI Inicial</i>					
<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
<i>FIS.</i>	<i>M.G.</i>	G12.1					
		G12.2					
		G12.3					
	<i>M.F.</i>	Área					
		G12.1					
		G12.2					
<i>COG.</i>	<i>Leng.</i>	G12.3					
		Área					
		G12.1					
	<i>Con.</i>	G12.2					
		G12.3					
		Área					
<i>SOCEM.</i>	<i>Soc.</i>	G13.1					
		G13.2					
		G13.3					
		Área					
<i>Participante</i>		<i>EDI Final</i>					
<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
<i>FIS.</i>	<i>M.G.</i>	G13.1					
		G13.2					
		G13.3					
	<i>M.F.</i>	Área					
		G13.1					
		G13.2					
<i>COG.</i>	<i>Leng.</i>	G13.3					
		Área					
		G12.1					
	<i>Con.</i>	G12.2					
		G13.1					
		G13.2					
<i>SOCEM.</i>	<i>Soc.</i>	G13.3					
		G13.1					
		G13.2					
		G13.3					

Elaboración propia, 2018

En cuanto a los factores de riesgo, en la Tabla 10 mostramos un ejemplo de cómo se concentraron los datos de los siete factores de riesgo generales, además de ocho relacionados al grupo 14 (G14) y tres al grupo 13 (G13). En esta misma matriz, consideramos los datos relacionados a la exploración neurológica y las señales de alarma, mismas que son fundamentales para determinar si el niño cuenta con riesgo en el desarrollo. En cuanto a la exploración neurológica, se hicieron tres preguntas generales (presenta alteración en la movilidad de alguna parte del cuerpo, presenta alteración o asimetría en la movilidad de ojos

o expresión facial, presenta perímetro cefálico por arriba o debajo de 2 desviaciones estándar para su edad). Las señales de alarma, están concentradas en tres preguntas en el grupo 13 (G13) y dos en el 14 (G14).

Tabla 10. Ejemplo de matriz de datos sobre riesgo biológico y señales de alarma.¹

<i>Factores de riesgo y señales de alerta</i>	<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>		<i>E</i>		<i>F</i>	
	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>
<i>Asistencia a dos o menos consultas prenatales</i>												
<i>Presencia de sangrados, infecciones de vías urinarias o cervicovaginitis, presión alta y enfermedades sistémicas durante el embarazo</i>												
<i>Gestación menor a 34 semanas</i>												
<i>Peso del niño al nacer de 1500g o menos</i>												
<i>Retardo en la respiración y circular de cordón durante el parto</i>												
<i>Hospitalización del niño(a) en la unidad cuidados intensivos neonatales (UCIN) o antes del primer mes de vida con duración mayor a cuatro días</i>												
<i>Madre menor a 16 años al momento el parto</i>												
<i>Cuando habla usa correctamente los plurales y el tiempo pasado (G14)</i>												
<i>Se desviste solo (abotonar, amarrar, ponerse y quitarse) (G14)</i>												
<i>Se distrae fácilmente, le cuesta trabajo concentrarse por más de 5 minutos (G14)</i>												
<i>Actúa tímidamente o se muestra asustado (G14)</i>												
<i>Llora o protesta mucho cuando sus padres se ausentan (G13) (G14)</i>												
<i>Le cuesta trabajo tomar un lápiz o crayón con el índice y pulgar (G13)</i>												
<i>Prefiere jugar solo cuando está con otros niños (G13) (G14)</i>												
<i>Expresa de manera pobre sus emociones (G14)</i>												
<i>Constantemente se le ve inactivo y poco interesado en lo que pasa alrededor (G14)</i>												
<i>Exploración neurológica</i>												
<i>Presenta alteración en la movilidad de alguna parte del cuerpo</i>												
<i>Presenta alteración o asimetría en la movilidad de ojos o expresión facial</i>												
<i>Presenta perímetro cefálico por arriba o debajo de 2 desviaciones estándar para su edad</i>												
<i>Puede copiar un círculo en una hoja de papel (G13)</i>												
<i>Puede decir una oración con más de 3 palabras (G13)</i>												
<i>La madre reporta que el niño(a) ha experimentado una pérdida importante y constante de las habilidades que en algún momento tuvo (G13 y G14)</i>												
<i>Puede decir correctamente su nombre y apellido (G14)</i>												

¹ *I* Se refiere a la evaluación inicial
F se refiere a la evaluación final

La prueba de desempeño en estándares curriculares, es una prueba de elaboración propia, basada en los estándares curriculares de ingreso a la primaria, establecidos en el Plan de estudios de educación básica (SEP, 2011), mismos que sirven como referente para establecer el estado curricular de los niños que egresan de preescolar. Decidimos evaluar estos estándares por dos razones. La primera, porque consideramos que dentro del desarrollo integral, también se encuentran las posibilidades de mejorar el rendimiento y el aprendizaje de los niños, reflejado en su estado de desempeño curricular. La segunda razón, está relacionada al interés que tenemos quienes participamos en la investigación, porque los niños que se encuentran excluidos del sistema educativo, mejoren sus oportunidades de ingreso al mismo. Así, mediante ejercicios propios de la edad, evaluamos los estándares de español (13 ítems), matemáticas (9 ítems) y ciencias (3 ítems), a través de la escala presentada en la tabla 11.

Tabla 11. Escala de valoración de ítems de desempeño curricular

Valor	Indicador
1	El niño no logra realizar la actividad o ejercicio
2	El niño se encuentra en proceso de lograr realizar la actividad o ejercicio
3	El niño logra realizar la actividad o ejercicio

Elaboración propia, 2018

Cabe mencionar que, a pesar de que dentro de los estándares curriculares están considerados los logros en actitud hacia el estudio de las matemáticas, actitudes hacia el lenguaje y actitudes asociadas a las ciencias, sin embargo, no pudimos valorar los indicadores correspondientes por medio de la prueba de desempeño en estándares curriculares, debido a que la naturaleza compleja de las actitudes, no pueden ser medidas en los términos y tiempos en que aplicamos la prueba. Lo mismo ocurrió con las subcategorías habilidades asociadas a la ciencia y aplicaciones de la ciencia, cuyos indicadores se refieren a acciones que no se pueden medir en las condiciones en las que se aplicó la prueba. Para la validación de la prueba, se solicitó la revisión del instrumento por parte de un experto en inclusión educativa

en el nivel de preescolar. De esta manera, se obtuvieron resultados por cada área curricular, traduciendo los puntajes a rangos de desempeño que pudiera servir como referente, con la tabla 12.

Tabla 12. Rangos del desempeño curricular en cada área

<i>Área curricular</i>	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Valoración</i>
<i>Español</i>	31- 39	Buen desempeño
	22 – 30	Desempeño por mejorar
	13- 21	Alerta
<i>Matemáticas</i>	21- 27	Buen desempeño
	15- 20	Desempeño por mejorar
	9 - 14	Alerta
<i>Ciencias</i>	8- 9	Buen desempeño
	5 – 7	Desempeño por mejorar
	3- 4	Alerta

Elaboración propia, 2018

Esta valoración nos sirvió como referente para establecer una estimación del nivel curricular inicial y final, que a su vez nos permitió conocer el avance de los niños tras el desarrollo de la intervención. Para el tratamiento de la información creamos una matriz de análisis en el programa Excel, donde proporcionamos un código a cada indicador. La codificación consistió en la asignación de números consecutivos en cada una de las subcategorías, como puede observarse en el anexo 13.

Tras la codificación, registramos los datos obtenidos por cada niño en los dos momentos en los que se aplicó la prueba, inicial y final. Además, en esta matriz podemos apreciar la valoración global por área, de acuerdo a los rangos del desempeño curricular. A continuación se presenta un ejemplo del vaciado y tratamiento de la información. En dicho ejemplo, podemos observar los datos del caso A, quien inicialmente obtuvo una valoración de 1 (el niño no logra realizarla actividad o ejercicio) en la mayor parte de los ítems. Por ejemplo, en la subcategoría sentido numérico y pensamiento algebraico (1) de la categoría

matemáticas (A), donde los resultados de los ítems fueron: agrupa objetos según sus atributos (A.1.1)= 1; identifica y continúa patrones (A.1.2.) = 1; realiza conteo (A.1.3) =1; conoce los números y los traza (A.1.4)= 1. En esa misma área, una vez que contamos los ítems respondidos en las tres subcategorías siguientes, obtuvimos un total de 14 puntos, lo que se traduce en una valoración de *alerta*. La Tabla 13 muestra el ejemplo de la matriz de resultados de desempeño en estándares curriculares.

Tabla 13. Ejemplo de matriz de análisis de resultados de prueba de desempeño en estándares curriculares²

Cat.	Subcategoría	Ind.	A		B		C		D		E		F	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
A. Matemáticas	(1) Sentido numérico y pensamiento algebraico	A.1.1	1	2										
		A.1.2	1	1										
		A.1.3	1	2										
		A.1.4	1	1										
	(2) Forma, espacio y medida	A.2.1	1	1										
		A.2.2	3	3										
		A.2.3	2	2										
	(3) Manejo de la información	A.3.1	1	1										
		A.3.2	3	2										
	(4) Actitud hacia el estudio de la mat.	A.4.1	No se pudo valorar la actitud con la prueba											
		A.4.2												
	Total del área		14	15										
			Alerta	Des. por mej.										
	B. Español	(1) Procesos de lectura e interp. de textos	B.1.1	1	3									
B.1.2			1	2										
B.1.3			1	2										
(2) Producción de textos escritos		B.2.1	1	2										
		B.2.2	1	1										
		B.2.3	1	1										
(3) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos		B.3.1	1	2										
		B.3.2	1	1										
		B.3.3	2	1										
		B.3.4	1	1										
		B.3.5	1	1										
(4) Conocimiento de las caract., de la func. y del uso del lenguaje		B.4.1	1	1										
		B.4.2	1	1										
(5) Actitudes hacia el lenguaje		B.5.1	No se pudo valorar la actitud con la prueba											
	B.5.2													
Total del área		14	19											
		Alerta	Alerta											
C. Ciencia	(1) Conocimiento científico	C.1.1	1	1										
		C.1.2	2	2										

Elaboración propia, 2018

² I hace referencia a la evaluación inicial
F hace referencia a la evaluación final

Cabe resaltar que, como un compromiso ético y atendiendo a la naturaleza participativa de la investigación, al finalizar la intervención entregamos un reporte cualitativo del desarrollo a las madres, padres y cuidadores de los niños, donde además colocamos sugerencias de actividades o acciones que pueden llevar a cabo los padres para estimular las áreas con dificultad. En el capítulo de análisis de resultados, mostramos los resultados obtenidos durante esta fase de la investigación, mismos analizamos junto con los resultados de los instrumentos que sirvieron para conocer las prácticas de crianza, estableciendo una relación entre el estado del desarrollo de los niños inicial y final y las prácticas de crianza con enfoque inclusivo fomentadas a lo largo de la investigación.

Al tratarse de una IAP y para responder al objetivo establecer los pasos a seguir para promover las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de padres y cuidadores de niños entre 3 y 6 años de Barranca Honda, a continuación se describe el desarrollo de la intervención.

4.5 Desarrollo de la intervención socioeducativa

A partir de la postura crítica sobre la cual sustentamos esta investigación, es necesario que la intervención que se realice responda a la realidad de los padres, madres, cuidadores y niños de Barranca Honda, con la intención de que se aborden los temas de su interés y que se atiendan sus problemáticas. Así, la metodología de intervención se sustenta en la IAP y considera las ocho fases propuestas por Mori (2008). Cabe destacar que dichas fases son flexibles, siempre respondiendo a las necesidades de los participantes. Entre las ventajas del uso de esta propuesta están:

- Permite la profundización del conocimiento de la comunidad, orientando el trabajo a partir de técnicas cualitativas
- Aumenta el propio conocimiento de los participantes sobre sus prácticas y recursos
- Todas las fases consideran la participación activa de la comunidad
- Permite la comprensión del proceso, por lo que puede generar la apropiación, sentido de responsabilidad y compromiso con el mismo, así como su consecución autónoma a largo plazo (Mori, 2008)

Para tener una visión general, presentamos la siguiente tabla (14), donde se relacionan las fases de la intervención con las técnicas o procedimientos llevados a cabo y el momento en que se realizó.

Tabla 14. Cuadro de fases de la intervención socioeducativa.

Fase de la intervención	Técnica/ procedimiento	Momento de intervención
Diagnóstico de la comunidad	Entrevista a educadores sociales y presidente de la colonia	Marzo Agosto (cambio de educadores)
Selección y caracterización del grupo de participantes	Observación en la escuela comunitaria CUPS de Barranca Honda y registro en el diario de campo Entrevista a padres, madres o cuidadores	Marzo
Evaluación de las necesidades del grupo	Reuniones grupales en la escuela comunitaria CUPS- Barranca Honda	Marzo- abril Agosto Septiembre
Diseño y planificación de la intervención	Reunión grupal con los participantes, registro en el diario de campo	Junio (cambios a lo largo de la intervención, de acuerdo a las necesidades)
Evaluación inicial	Visitas domiciliarias para conocer las prácticas de crianza inclusiva (Registro de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo) Primera evaluación de desarrollo integral a los niños (EDI y evaluación de desempeño en estándares curriculares)	Mayo- junio
Ejecución e implementación	Desarrollo de sesiones individuales, con técnicas participativas	Junio - octubre
Evaluación final	Visitas domiciliarias para observar los cambios en las prácticas de crianza inclusiva (Registro de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo) Primera evaluación de desarrollo integral a los niños (EDI y evaluación de desempeño en estándares curriculares) Reunión grupal con las familias	Octubre- noviembre
Diseminación	Primera etapa en la última reunión grupal con las familias. Segunda etapa, durante la publicación de la investigación	Noviembre

Elaboración propia, a partir de Mori, 2008

En los siguientes apartados, desarrollaremos cada una de las fases con las peculiaridades propias del estudio que realizamos.

4.5.1 Primera fase: diagnóstico de la comunidad

Esta etapa está diseñada para establecer un marco de referencia acerca de las condiciones contextuales de los participantes. La elaboración de un diagnóstico de la comunidad tiene dos funciones principales “ofrece información básica que sirva para programar acciones concretas... y proporciona un cuadro de situación que sirva para formular las estrategias de actuación” (Mori, 2008, p. 83). El diagnóstico se da en dos etapas, en la primera el grupo de investigación hace una revisión documental de la comunidad, y en la segunda, se da voz a los miembros de la comunidad, indagando sobre sus percepciones y experiencias (Mori, 2008). En el estudio, desarrollamos la investigación documental durante la elaboración del marco contextual. Sin embargo, tal como lo recalcamos en ese momento, la información formal sobre la colonia es escasa, debido a sus características de establecimiento como una colonia ilegal. Por esta razón, la etapa de diagnóstico se construyó con información proporcionada por agentes relevantes, como son los educadores sociales y el presidente de la colonia. La información fue de suma importancia para la interpretación de los resultados relacionados a las prácticas de crianza, como veremos en el capítulo de análisis de resultados.

En el caso de los educadores sociales, aplicamos cinco cuestionarios al inicio del proyecto y posteriormente tres más, debido a la rotación de educadores sociales. La aplicación del cuestionario al presidente de la colonia fue difícil de realizar. En un primer momento (marzo), se buscó el acercamiento, sin embargo, estaba por realizarse el cambio de mesa directiva y presidente, por lo que nos dieron la indicación de esperar a que se realizara el cambio y entrevistar al nuevo presidente. Cuando sucedió el cambio, consolidamos el acercamiento en el mes de noviembre. Aunque el presidente se mostró accesible durante la entrevista, se percibía prisa y desinterés. Vale la pena decir que el presidente tuvo respuestas muy alejadas de la percepción de los educadores sociales. El cuestionario está compuesto por preguntas abiertas y cerradas, mismas que se encuentran clasificadas en tres categorías: aspectos socioeconómicos, servicios y comunidad y convivencia (en el anexo 14 pueden encontrarse las categorías de análisis). Posteriormente, las respuestas se vaciaron en

formularios de google para su análisis. A continuación, desarrollamos el análisis de los resultados en las entrevistas mencionadas.

Desde su fundación hace treinta años, hasta ahora, las condiciones de Barranca Honda han mejorado en un panorama general. Según el presidente de la colonia, quien ha vivido ahí desde la fundación, "...la colonia ha mejorado en servicios, ya no es problemática" (P.Col.). Se puede decir que existen más servicios públicos y un menor grado de violencia. Sin embargo, estas condiciones no son suficientes para hablar de un estado de bienestar en las familias que habitan la colonia. Con respecto a la pregunta, ¿cómo consideras el nivel socioeconómico de la comunidad?, tomamos como referencia el Acuerdo por el que se aprueba el Programa Nacional de Protección a los Derechos del Consumidor (DOF, 2015), que establece una clasificación de seis clases sociales: baja baja, baja alta, media baja, media alta, alta baja y alta alta. Con la finalidad de dar mayor claridad a los entrevistados, asignamos los siguientes términos en correspondencia de la clasificación mencionada: clase media, corresponde a la clase media alta; clase media baja corresponde a la clasificación propuesta en el DOF; clase baja, corresponde a la clase baja alta de la clasificación; por último, el término pobreza extrema es utilizado para referirnos a la clasificación baja baja.

La percepción sobre la clase socioeconómica predominante es media baja – baja, con lo que se entiende que los ingresos de los habitantes son poco sustanciosos, ligeramente por arriba del salario mínimo, lo que se ve reflejado en las condiciones predominantes de las viviendas, ya que se tratan de casas construidas con cemento y concreto, pero con techos de lámina. Cabe resaltar que muchos de los habitantes han contado con el apoyo del programa de gobierno *Piso firme*, lo que ha mejorado las condiciones de las viviendas, sin embargo, durante la intervención se observó que muchas casas aún tienen piso de tierra o basura (figura 2). En contraste, existe un porcentaje menor de casas que se encuentran construidas en su totalidad. En cuanto a servicios dentro de los hogares, se considera que entre el 75 y el 100% de las familias cuentan con drenaje, agua potable y luz en sus casas, aunque aún existen familias que utilizan el carbón como combustible para cocinar.

Figura 2. Viviendas en Barranca Honda



Fuente: Betanzos, 2018

Un factor que se vincula al nivel socioeconómico de la colonia, son las actividades laborales a las que se dedican los habitantes. La mayoría están relacionadas a actividades dentro de la central de abastos, donde algunos habitantes comercian con productos variados, o ayudan a cargar y descargar los camiones que los transportan. Asociado al comercio, otros habitantes cuentan con negocios propios y algunos otros se dedican al ambulante. Entre otras actividades que se reportan están la albañilería y la recolección de basura para el reciclaje, asimismo algunos habitantes son choferes de rutas de transporte público. Como puede observarse, todas estas actividades, generalmente son remuneradas de manera muy baja o cuentan con poca estabilidad económica y de prestaciones como servicios de salud o Infonavit, hechos que inciden directamente en la calidad de vida de los habitantes. Por su parte, las mujeres de la colonia suelen quedarse en casa al cuidado de los hijos y el hogar, aunque existen pocos casos en los que suelen apoyar en la limpieza de casas ajenas, hacer comida para vender o son obreras en fábricas de maquila cercanas. Al parecer, dentro de la cultura de la comunidad, el sostenimiento económico corre a cargo del padre de familia.

Las condiciones generales de la colonia, también muestran un bajo nivel de bienestar. No hay un consenso entre los entrevistados acerca del alumbrado público, la percepción varía entre el 25 al 100% de calles que cuentan con el servicio, sin embargo, durante la observación se pudo observar que las calles principales cuentan con luz, pero las casas que se encuentran a las orillas de la colonia, no. Con respecto a la pavimentación y señalética, la mayoría de los entrevistados percibe que el 50% de las calles se encuentra pavimentada, lo que pudo constatar el equipo de investigación al recorrer la colonia para visitar a las familias, solo las calles centrales y aquellas que comunican con la cabecera de la junta auxiliar o la autopista, se encuentran pavimentadas, aunque no se observó señalética o semáforos en ellas, aunque existen cuatro rutas de transporte público que comunican a la colonia con la ciudad de Puebla.

Para los servicios de salud y el abastecimiento de alimentos, la población de la colonia tiene que trasladarse a colonias cercanas, principalmente a la cabecera de la junta auxiliar. Aunque existen algunas tiendas de abarrotes, la mayor parte de la población se dirige al mercado Hidalgo y a la central de abastos para adquirir los productos de consumo. Para los servicios de salud, la mayor parte de los habitantes cuentan con el seguro popular, sin

embargo, no existen centros de salud, clínicas u hospitales dentro de la colonia, la casa de salud más cercana está en la colonia “La Mariscal”, que se encuentra a unos diez minutos de la calle principal de la colonia, caminando; por otro lado, el Hospital General del Norte se encuentra aproximadamente a una hora en transporte público. Como respuesta a esta situación, recientemente se habilitó una casa de salud dentro de la colonia, que es atendida por una vecina con conocimientos de enfermería, y que recibe como pago la cuota voluntaria de quien recibe el servicio, concentrando la atención en curaciones y enfermedades leves. El abastecimiento de medicamentos de dicha casa corre a cargo de la Secretaría de Salud.

Debido a estas condiciones, que podrían hacer que la colonia sea considerada como vulnerable, el gobierno estatal y federal pone en marcha algunos programas en apoyo a la población. Entre los más frecuentes se encuentran Prospera, dos comedores comunitarios, campañas de vacunación y piso firme, así como la repartición de tinacos Rotoplas. Sin embargo, dichos programas no llegan a todos los habitantes, existen condiciones turbias con respecto a la repartición de los beneficios de los programas, ya que son los líderes de la colonia (presidente y colaboradores) quienes asignan a los beneficiarios. Además, muchos de los habitantes no cuentan con documentación completa (incluyendo el registro de nacimiento de los hijos). Durante la aplicación del cuestionario al presidente de la colonia, éste mencionó de manera informal que el único ingreso que recibe por sus servicios es el cobro de \$250 a los interesados en dichos programas, por asignación de alguno de ellos. Cabe recordar que – formalmente- los programas son gratuitos y no es legal el cobro de cuotas por el trámite o asignación de los mismos.

Un aspecto importante para el presente estudio, es la situación de los habitantes con respecto a los servicios educativos y de esparcimiento y convivencia. Con respecto a las escuelas ubicadas en la colonia, la información es confusa, ya que los entrevistados respondieron de manera muy variada acerca de los preescolares, primarias, secundarias y bachilleratos. De acuerdo a las observaciones que se realizaron durante la intervención, podría decirse que existe un Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC) (preescolar) y una primaria pública. Para asistir a la secundaria o el bachillerato, los habitantes de la colonia deben dirigirse a San Pablo Xochimehuacan, la cabecera de la junta auxiliar, ya que

es ahí donde se encuentran las escuelas más cercanas, aproximadamente a unos 15 minutos en transporte público (figura 3).

Figura 3. Áreas de esparcimiento en Barranca Honda



Fuente: Betanzos, 2018

En cuanto a los espacios de esparcimiento, existen canchas de futbol y un parque (figura 3). Sin embargo, las condiciones no son óptimas, ya que se encuentran debajo de las torres de luz, descuidados y con mucha basura. Al respecto, el presidente de la colonia comentó que existían áreas asignadas para parques o áreas verdes, pero que los mismos habitantes las han tomado ilegalmente para asentar sus casas. Aunado a esto, debido al clima de inseguridad que se percibe en la colonia, los padres no permiten, ni fomentan que sus hijos salgan a jugar a las calles, ellos prefieren que pasen las tardes dentro de las casas, reduciendo considerablemente la posibilidad de establecer vínculos o redes sociales con los vecinos, lo que favorecería su aprendizaje y participación social, elementos muy importantes para la inclusión social y educativa. Este hecho se refuerza al observar la poca participación de los habitantes en actividades o toma de decisiones comunes. A pesar de ello, existen algunas festividades tradicionales, organizadas por el presidente de la colonia y el comité, en las que los habitantes pueden reunirse, pero ocurren una vez al año (16 de septiembre o semana santa), además de ligas de futbol en la que participan jóvenes y adultos. Cabe resaltar que no existen actividades apropiadas para los niños pequeños.

Como mencionamos antes, el clima que se percibe en la colonia es de inseguridad y violencia, casi todos los entrevistados la calificaron de esta manera, incluso nos mencionaron que la policía no tiene reconocimiento como autoridad dentro de la colonia, por lo que no se busca su apoyo para la resolución de conflictos o incidentes violentos. Sin embargo, llamó la atención que el presidente fue el único que hizo mención acerca de la tranquilidad que se percibe actualmente, en comparación con el tiempo de la fundación, “hay tranquilidad y convivencia, pero si te agreden, respondes. La colonia ha mejorado en servicios, ya no es problemática” (P. Col.) este fenómeno se suma a la percepción acerca de conflictos de poder que existen entre el presidente de la colonia, la señora responsable del comedor comunitario y algunas familias dedicadas a la toma y venta ilegal de terrenos. Aunque el presidente de la colonia es la autoridad formal, se le asocia con conflictos entre los habitantes, lo que se refleja en una mala relación y división de la comunidad. En la tabla 15, podemos ver las respuestas de los educadores sociales acerca de su percepción acerca de la comunidad.

Tabla 15. Opinión de los educadores sociales sobre la comunidad

Opinión	Sujeto
“Viven en condiciones difíciles...tratan de adaptarse”	(E.S.1)
“Hay un ambiente pesado, hay violencia que se enseña a los niños”	(E. S. 2)
“Solo algunas familias tienen lo indispensable, existen conflictos familiares y machismo, alcoholismo y drogadicción”	(E.S.3)
“CUPS podría dar más si tuviera más recursos y más espacio. Los niños son inconstantes y algunos niños mayores de 15 años ya trabajan y no pueden ir a la escuela”	(E.S.4)
“La convivencia es violenta, pues hay peleas entre familias. Con el CUPS no existen problemas.”	(E.S:5)
“ Es una comunidad violenta, agresiva, te ven feo”	(E.S.6)
“Es una comunidad violenta, dura, difícil, pero dentro de las familias llegan a existir relaciones estrechas”	(E.S.7)

Elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados a los educadores sociales, 2017

Además de los conflictos de poder, la inseguridad y violencia de la colonia se muestran en algunos acontecimientos que se han presentado a lo largo de los últimos meses, entre los que destacan: peleas entre vecinas, peleas violentas – con machetes- por terrenos, ejecución de un habitante a plena luz del día y la presencia de jóvenes sospechosos en las calles. Desafortunadamente, la consecuencia de este clima social, ha desembocado en la normalización de dichos acontecimientos en la vida de los más pequeños, como lo relatan dos entrevistados “hay un ambiente pesado, hay violencia que se enseña a los niños” (E.S.2); “viven en condiciones difíciles... tratan de adaptarse” (E.S.1).

Por último, con respecto a la conformación de las familias, encontramos que la mayor parte son familias extensas, es decir, están compuestas por padres, abuelos, primos, tíos y primos, quienes generalmente habitan la misma casa o comparten terrenos. Como se mencionó antes, se acostumbra que las mujeres se queden al cuidado de la casa y los hijos,

por lo que la mayor parte de la crianza corre a cargo de las madres, apoyadas por hermanos mayores. Como conclusión de los resultados del análisis de la comunidad, presentamos la tabla 16, donde se concentran los principales hallazgos, mismos que se retomarán en el posterior análisis de resultados.

Tabla 16. Principales características de la Colonia Barranca Honda

Aspecto	Conclusiones
Económico	Nivel socioeconómico predominantemente medio bajo a bajo Las actividades laborales más frecuentes están asociadas al comercio La mayor parte de las mujeres se queda en casa para realizar labores del hogar La crianza corre a cargo de las madres y hermanos mayores, principalmente Aunque existen varios programas gubernamentales de apoyo, el acceso a ellos depende no es claro, requiere muchos trámites y en ocasiones el pago de “cuotas”
Servicios	No todos los habitantes cuentan con todos los servicios básicos Servicios públicos en aumento, pero insuficientes La mayor parte de la población cuenta con seguro popular, pero el servicio se encuentra lejos de la colonia. La colonia cuenta con una casa de salud que funciona por las tardes, pero da servicios básicos por los que se da una aportación voluntaria Servicios escolares insuficientes
Comunidad y convivencia	No hay participación acciones comunitarias Carencia o mal estado de espacios públicos para la recreación y la convivencia Las actividades de convivencia comunitaria se concentran en partidos de futbol y dos festividades al año
Otros	Existe inseguridad y eventos frecuentes de violencia No existen actividades de recreación para la población de primera infancia Disputas de grupos de poder que afectan la vida de los habitantes Ilegalidad en los asentamientos

Elaboración propia, tomada de los cuestionarios para la construcción del diagnóstico comunitario, 2017.

Una vez que establecimos la situación general de la colonia, damos paso a la caracterización de la población con la que se llevó a cabo la intervención, misma que se desarrolló durante la segunda fase.

4.5.2 Segunda fase: Selección y caracterización del grupo de participantes

Como ya mencionamos, la selección de los participantes se dio de forma natural, a través del muestreo intencional por conveniencia. Una vez seleccionada la población participante, es

necesario hacer una caracterización de sus condiciones particulares. A pesar de que las familias que se incluyeron en la intervención contaron con criterios de selección (mencionados en el apartado de población), debemos considerar que no se trata de un grupo homogéneo, ya que al trabajar con personas estamos conscientes de que al interior de cada familia existen factores que explican las prácticas de crianza y la situación de desarrollo de los niños. Para conocer las características de cada familia, hicimos una entrevista semiestructurada a los padres, madres y cuidadores. Dichas entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron para su análisis, mismo que se realizó de manera manual, es decir, sin apoyo de ningún programa, debido a que se trata de información concreta, de la cual se pretende obtener una descripción.

Como revisaremos en el apartado de consideraciones éticas, a fin de preservar la identidad de los participantes, los nombres han sido cambiados por pseudónimos. A continuación presentamos un panorama general de la composición de las familias participantes (figura 4). Posteriormente, revisaremos las características de cada núcleo familiar: los rasgos socioeducativos relevantes para la investigación, datos generales del padre o cuidador, e historial de desarrollo del niño.

Figura 4. Familias participantes del proyecto

Familia 1. Cristina y Ángel	Familia 2. Lulú, Raúl y Toño	Familia 3. Tania, Dulce y Gabriela	Familia 4. Raquel y José	Familia 5. Lucila y Leonardo	Familia 6. Karen y Lola
<ul style="list-style-type: none"> • Familia nuclear: tres miembros • Madre embarazada de seis meses al iniciar • Ángel presenta dificultades del desarrollo y aprendizaje por encefalitis viral 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia nuclear de ocho integrantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia extensa, compuesta por siete integrantes • Se observan dificultades en la dinámica familiar y las relaciones • La madre de Gabriela presenta dificultades para comunicarse 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia nuclear, compuesta por cuatro miembros 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia monoparental, compuesta por dos miembros • Estrecha relación con los tíos maternos, que en ocasiones participan de la crianza 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia nuclear de cinco miembros

Elaboración propia, 2018

Familia 1. Cristina y Ángel.

Cuando el proyecto inició, la familia nuclear de Cristina (28 años) y Ángel (5 años al inicio del proyecto) se componía de madre, padre (24 años) e hijo, pero Cristina se encontraba embarazada de seis meses, por lo que al terminar el proyecto, Ángel tenía un hermano menor (aproximadamente de dos meses de edad). Los padres no están casados, viven en unión libre. La relación entre los integrantes es cordial, pero Ángel pasa la mayor parte del tiempo con su mamá, ya que su papá trabaja todo el día.

La casa que habitan es de dos pisos, construida con tabique, piso y techo firme y cuenta con todos los servicios. Comparten el terreno con otras dos casas, que están unidas al centro por un patio donde se encuentran los espacios para lavar y tender la ropa. Este patio también tiene piso de cemento. Las otras casas están habitadas por familia extensa, por parte del padre de Ángel; en una de ellas viven la bisabuela y la abuela paterna, con quien Ángel tiene el vínculo más estrecho, después de su mamá. En la otra casa vive una tía del papá de Ángel con una de sus hijas, quien a su vez, tiene dos hijos, uno de cuatro y otra en edad escolar (no refieren la edad exacta). Ángel suele jugar con su primo y, aunque no hay más niños pequeños en las casas, constantemente reciben visitas de los tíos y primos de Ángel, quienes tienen edades cercanas a él. La crianza corre a cargo principalmente de la madre, con ayuda de la abuela paterna.

En la casa se percibe limpieza y orden, muestra un nivel socioeconómico medio bajo, cuentan con lavadora, refrigerador, estufa, televisión y baño en la planta baja y alta y dos recámaras. En la casa se observan pocos libros o juguetes para Ángel. Existen algunos factores de riesgo para él, ya que las escaleras son muy estrechas y no cuentan con barandal. Afuera, en el espacio donde Ángel juega, hay algunos fierros y botellas de detergente al alcance del niño.

Como mencionamos, el padre de Ángel trabaja todo el día, se dedica a la albañilería, de hecho, él ha ido construyendo su casa poco a poco. La madre se dedica a labores del hogar. Ambos padres tienen una escolaridad de primaria terminada. Aunque pasa más tiempo con su mamá, la disciplina corre a cargo del padre, generalmente a base de regaños y nalgadas o golpes en las manos. La madre se dedica más a establecer rutinas de sueño, comida y juego.

Las actividades de esparcimiento y juego están concentradas en dos horas diarias de televisión y jugar carritos o fútbol (pelota) con sus primos. La madre dice que ha intentado leerle cuentos, pero Ángel presta poca atención. Además de los primos pequeños, Ángel suele compartir los juegos con su mamá y su abuela paterna, pero éstos están más asociados a colorear y pintar.

La familia no cuenta con apoyos por parte del gobierno, pero cuentan con seguro popular. Sin embargo, cuando Ángel se llega a enfermar, asisten a consultorios particulares, generalmente los que se encuentran al lado de las farmacias, en San Pablo Xochimehuacan. Un acontecimiento relevante para la dinámica familiar, fue la enfermedad de Ángel, de la que se hablará más adelante. El ingreso semanal (no regular) de la familia es de \$1,100, y es provisto en su totalidad por el padre.

Ángel, es un niño alegre, sociable y cariñoso. Nació el dos de octubre del 2011, tiene cinco años siete meses de edad. Manifiesta una condición particular de desarrollo, cuyo diagnóstico formal se reservará en la presente investigación, debido a que no se tuvo acceso a la información médica. Muestra dificultades en la marcha, coordinación y equilibrio, por lo que se observa torpeza al caminar. También se perciben dificultades en la comunicación, al no lograr articular adecuadamente las palabras y darle sentido a sus oraciones. Cuenta con registro de nacimiento.

La madre no reportó ningún problema de salud, golpes, caídas o ingesta de alcohol, drogas o tabaco durante el embarazo. Se trató del primer embarazo y llegó a término con cesárea, sin ninguna complicación, en una clínica particular. Las consultas las realizó en la clínica de salud, pero al momento del parto no quisieron atenderla por no llevar los papeles completos. La madre amamantó a Ángel hasta el año y medio, cuando sufrió la enfermedad.

Al año y medio de edad, Ángel contrajo encefalitis viral. La madre comenta que comenzó con temperaturas muy altas que le impedían caminar o sostenerse por sí mismo (aunque ya caminaba y hablaba) y llanto constante. En dos ocasiones presentó convulsiones. Tras un día de los síntomas, la madre lo llevó a la clínica del seguro popular, sin embargo, Ángel no fue atendido adecuadamente, por considerar que “no era nada grave”. Por la noche, su padre lo llevó al IMSS (La Margarita), debido a que en el trabajo en el que estaba en ese

momento, le proporcionaban seguro social. Ahí estuvo internado aproximadamente tres semanas, le hicieron estudios y diagnosticaron encefalitis viral, contagiada por un perro. Al salir del hospital la conducta y el desarrollo de Ángel tuvo un retroceso, dejó de caminar, de hablar y de controlar esfínteres. Todavía presentaba pequeñas convulsiones y llanto excesivo, por lo que continuó en tratamiento por un año en el hospital San Alejandro. Aunado a la atención médica, Ángel recibió terapias de rehabilitación física en Casa de Ángeles por un año. El motivo por el cual dejó de asistir a la terapia, fue que la madre percibió poco profesionalismo por los practicantes y en una ocasión lo tiraron al piso.

Actualmente, Ángel controla esfínteres y camina con dificultad, el lenguaje se ha visto seriamente afectado, por lo que le cuesta trabajo comunicarse con otras personas. Cuenta con todas sus vacunas y se enferma poco, cuando lo hace es de gripa, tos o diarrea. Con respecto a la alimentación, Ángel come dos o tres veces al día, con una alimentación variada entre huevo, jamón o tacos dorados, pollo cada tercer día, frutas y algunas verduras. Según su mamá, tiene buen apetito y come casi de todo. Come golosinas diariamente (chicles y paletas).

Para Ángel ha sido difícil poder ingresar al preescolar, debido a que no lo aceptan por sus condiciones en el retraso del desarrollo. Los argumentos son, que no habla o no camina, incluso le han recomendado que asista a una escuela especial, sin embargo, no existen escuelas con atención especializada dentro o cerca de la colonia. Cuando se acercó a la escuela comunitaria a los tres años, por recomendación de su prima, la maestra lo recibió en un principio, pero unos meses más tarde le pidió que ya no lo llevara, por seguridad del propio niño, ya que no podía atenderlo y cuidar que no se cayera, ya que era una sola educadora social con varios niños del nivel de Ángel. Después de eso, Ángel pasó dos años sin asistir a la escuela, hasta que, por recomendación de su cuñada, fue contactado por el equipo de investigación; al mismo tiempo, se negoció su reingreso a la escuela comunitaria. Durante el tiempo que Ángel no asistió al preescolar, su mamá se encargó de estimularlo en casa, enseñándole las vocales y a pronunciar algunas palabras.

Familia 2. Lulú, Raúl y Toño.

Se trata del segundo matrimonio de ambos padres. La familia es básicamente nuclear, pero con la presencia frecuente de la sobrina del señor Raúl, quien no vive en la misma casa, pero está con ellos todo el día. Se compone de ambos padres, un hijo mayor de la señora Lulú, quien vive en unión libre con su novia y tienen un bebé, otro hijo de la señora Lulú del que no se especifica la edad pero asiste a la primaria, una hija de ambos padres que tiene ocho años y Toño, que tiene cinco. Existe una relación muy estrecha entre ambos padres y Toño, al grado de que los otros hijos no reciben atención e incluso son desplazados de las conversaciones o de las actividades. Observamos una tendencia a actitudes machistas, sobre todo cuando se trata de la diferenciación entre Toño y su hermana. Los padres se llevan muy bien. Es importante recalcar que se trata de la única familia en que ambos padres participaron en las sesiones, asistiendo junto con Toño y su hermana.

La casa ha sido construida poco a poco, por el señor Raúl y el hijo mayor de la señora Lulú, quien trabaja con Raúl como su ayudante. Se encuentra en la parte baja de la barranca, sobre un terreno irregular que solía ser un basurero, por lo que cuando hay lluvias es inestable y sucio. El terreno es grande y está bordeado por fierros que hacen las veces de una reja. La construcción está hecha en “L” y se conforma de dos cuartos, uno que corresponde a la cocina y comedor y otro que corresponde a la habitación donde duermen ambos padres y los tres hijos menores. Del otro lado del patio, se construyó un cuarto más para ser habitado por el hijo mayor de la señora Lulú y su familia. La letrina está fuera de las construcciones. El patio se encuentra en condiciones poco higiénicas o seguras, ya que hay montones de basura y fierros, además de muchos perros sueltos y plantas con espinas.

El nivel socioeconómico que muestra la casa es bajo, se trata de una casa sola, que cuenta con luz provisional y gas, pero no cuenta con agua. Toño suele jugar en el patio, habitualmente con sus hermanos. En la casa hay una televisión, que según la madre, ve aproximadamente media hora al día. En la casa no se observan libros, ni juguetes. Hay una bicicleta vieja que comparte con sus hermanos y muñecas para su hermana.

El padre de Toño (Raúl) tiene 56 años de edad y se dedica al comercio y albañilería, con una escolaridad de medio año de primero de primaria. La madre (Lulú), tiene 28 años, se dedica a las labores del hogar y tiene una escolaridad de primaria concluida. Viven en

unión libre desde hace nueve años y ambos se reconocen como participantes de la crianza, aunque todos los miembros de la familia están al pendiente de su cuidado. En cuanto a la disciplina, ambos padres buscan hacerlo de manera conjunta, y suelen regañarlo cuando hace algo incorrecto.

Toño nació el 11 de agosto del 2011, a la fecha de la entrevista e inició del proyecto tenía cinco años 9 meses de edad. Cuenta con todas sus vacunas. No se tiene información acerca de su registro de nacimiento. Sus padres lo definen como un niño entusiasta y travieso.

Se trata del último embarazo de cinco de la señora Lulú. En el cuarto mes de gestación se presentaron complicaciones, por lo que hubo riesgo de aborto hasta el octavo mes. Posteriormente todo transcurrió sin dificultad y nació en término por medio de una cesárea (por posición atravesada). La madre lo amamantó hasta los dos años y medio. Dentro de su historial médico, no reporta dificultades, accidentes o enfermedades crónicas. Tampoco se enferma frecuentemente, pero cuando lo llega a hacer asisten al centro de salud. En cuanto a la alimentación, Toño hace tres comidas al día, lo más frecuente son frijoles, caldos y tortillas. Los padres mencionan que no come chatarra.

Toño no ha asistido a ningún centro educativo antes del CUPS, principalmente debido a factores económicos. Actualmente, asiste diariamente a la escuela comunitaria, desde hace un año. La madre de Toño menciona que lo apoya en casa, ayudándole a hacer sus tareas.

Familia 3. Tania, Dulce y Gabriela.

Realizamos la entrevista inicial a Dulce, la tía de Gabriela, debido a que ella y su hermana pequeña pasan la mayor parte del día en casa de la tía, y es ella quien las ha llevado a la escuela comunitaria. Gabriela y su hermana (2 años) son hijas de Tania, cada una tiene un padre distinto, pero ninguno de ellos se hace cargo de las niñas. Actualmente viven con su madre y su pareja. La señora Tania tiene además, dos hijos mayores que dejó en Veracruz (15 y 12 años) y no ha vuelto a ver. La hermana de Tania es Dulce, quien se hace cargo de las niñas casi todo el día. En casa de Dulce viven su esposo, ella (que está embarazada) y su hijo mayor de 12 años (quien no es hijo de su pareja actual). Gabriela lleva una relación estrecha con Dulce y su esposo, pero no con su madre. La relación con la pareja de su madre es difícil, le tiene miedo. La tía comentó que solían vivir en un cuarto frente al suyo, pero

como ella “defendía” a las niñas de la pareja de su hermana, decidieron irse de ahí. De hecho, la información acerca de las relaciones familiares es confusa, poco clara.

La casa que visitamos fue la de la tía Dulce, puesto que ahí se encuentran las niñas la mayor parte del día. Se considera que el nivel socioeconómico es bajo. Se trata de dos cuartos que rentan en la planta alta de una casa grande que está junto a la escuela comunitaria. Para subir a los cuartos que habitan hay que subir una escalera de cemento, sin barandal, que podríamos considerar como muy insegura. En el patio conjunto hay un espacio destinado a la cría de cerdos, por lo que el ambiente huele mal y hay muchas moscas. Los cuartos que habitan se dividen en cocina y comedor, mismo que está compuesto por una pequeña parrilla y una mesa pequeña y un sofá. La recámara tiene dos camas donde duermen, la pareja en una cama y el hijo mayor en la otra, aunque las niñas comparten cama cuando se quedan. La casa cuenta con agua, gas, luz, medio baño y televisión. El espacio para jugar es un pasillo que se encuentra entre los cuartos y las escaleras, puede observarse ahí una bacinica sucia. No comparten juegos con otros niños, ni se observan juguetes en la casa. Con respecto a las actividades de ocio y recreación más recuentes, Gabriela ve la televisión aproximadamente tres horas por las tardes.

La señora Tania tiene 32 años de edad, con una escolaridad de segundo de primaria. Actualmente trabaja todo el día como vendedora de “Bon Ice” en las calles. La tía menciona que la madre tiene algunas dificultades para aprender y hablar, pero que no se ha diagnosticado; sin embargo, el padre de ambas mujeres presentaba una condición similar (bebía mucho). La crianza es llevada a cabo principalmente por la tía, quien está con ellas desde las ocho o nueve de la mañana hasta las seis o siete de la noche. Dulce tiene 34 años y se dedica a labores del hogar, no estudió, tampoco sabe leer ni escribir bien. También el hijo mayor de Dulce (12 años) participa en el cuidado de las niñas.

La tía cuenta con programa de apoyo Prospera por su hijo que estudia en quinto de primaria (va retrasado), comenta que está ayudando a su hermana a que solicite el apoyo para sus hijas, pero aún no lo consiguen. El sustento recae en la pareja de la tía, pero se desconoce el ingreso aproximado.

Gabriela tiene cuatro años 9 meses de edad, nació el 18 de agosto del 2012, la fecha de nacimiento se obtuvo a partir de la revisión del acta de nacimiento que tiene en su poder

la tía, puesto que ella no recordaba la fecha exacta. Se trata de una niña abierta, a la que le gusta platicar, muestra una gran imaginación y creatividad durante la conversación, ya que suele crear historias a partir de elementos de una plática común.

Los datos con respecto al embarazo y el nacimiento fueron proporcionados por la tía, ya que la mamá no recuerda la información. Durante el embarazo no hubo dificultades ni sangrados, se trató del tercer embarazo de la madre. El parto ocurrió a término y de manera natural, sin contratiempos. Los cuidados posnatales tanto de la mamá como de la niña, corrieron a cargo de la tía. La atención prenatal y el parto ocurrieron en el Hospital General. La madre amamantó a Gabriela hasta los cuatro años de edad, por dos años amamantó a las dos hijas de manera simultánea.

No existen antecedentes de caídas, convulsiones o enfermedades graves. No cuenta con todas las vacunas, porque la madre no la llevaba a la aplicación. Cuando se llega a enfermar la llevan a consulta a “farmacias similares”. En cuanto a la alimentación, realiza tres comidas al día, todas en casa de la tía porque la madre no sabe hacer de comer. Las comidas consisten en sopas y frutas, básicamente. Con frecuencia comen chicharrines. No se observan rutinas bien establecidas, ya que los horario de comida o sueño, varían según las necesidades. En cuanto a la disciplina, las niñas obedecen a la pareja de su tía o a la misma tía. Dicha disciplina consiste en regaños, no hay golpes , ni gritos.

Al momento de la entrevista, Gabriela llevaba tres meses de haber ingresado a la escuela comunitaria, siendo esta su primera experiencia escolar, debido a que la familia no tenía recursos para la escuela. La tía reporta que ha estado faltando porque la mamá se la he llevado a la calle a vender, pero que a Gabriela le gusta asistir a la escuela.

Familia 4. Raquel y José.

La familia se conforma por cuatro miembros, ambos padres y dos hijos. Los padres llevan en unión libre más de trece años y llevan una relación tranquila, pero con cierta inconformidad por parte de la señora Raquel. José es el menor y pelea mucho con su hermano (8 años). La madre es quien establece las reglas y la disciplina pero, en ocasiones ambos padres han recurrido a los golpes con la mano o con un palo para que obedezcan. La casa que habitan

está dentro de un terreno común que comparten con la familia de la señora Raquel. En un cuarto al fondo, vive su hermana Lucila con su hijo – esta familia también participó en el proyecto-, en los cuartos que se encuentran pegados al de Lucila, vive otra hermana con su esposo y dos hijos, luego viene la casa de la señora Raquel y detrás de ella está una construcción de dos pisos, en la planta alta habitan el padre de Raquel y su pareja actual y en la planta baja el hermano de Raquel con su familia (no se especifica). La relación con el resto de la familia es conflictiva, sobre todo con el padre y el hermano, lo que impacta directamente en los niños, ya que en ocasiones no pueden salir a jugar por las disputas entre los adultos.

La clase socioeconómica de la familia de José es baja o muy baja, ya que las condiciones de la vivienda no son las ideales. Se trata de una casa con paredes hechas de láminas y basura, no tiene piso firme y en él se observan agujeros por donde entran y salen ratas. El techo también es de lámina y tiene una tela colgando, por lo que no es posible caminar erguido. Cuenta con dos cuartos, en el primero hay un comedor (que acaban de adquirir, pero no es nuevo), una parrilla y un sillón. En el cuarto de atrás hay dos camas, donde duermen los cuatro integrantes de la familia, José duerme con su padre y la señora Raquel con el hijo mayor. Ambos cuartos están divididos por una cortina de tela. No se observa baño, las cosas están encimadas y se percibe un ambiente poco higiénico. Se pueden observar carritos y un celular que es con lo que juega el niño. En la parte exterior hay mucha desperdicios y el patio está rodeado por fierros viejos. La convivencia con los animales es libre, los perros y aves de corral entran y salen a la calle. El piso del patio es de tierra y se observan juguetes tirados (muñecos y carritos). La calle donde se encuentra la casa no está pavimentada y existe una hilera de torres eléctricas que emiten un zumbido constante. La casa cuenta con gas, luz y televisión, no hay teléfono ni refrigerador.

No nos proporcionaron edad o fecha de nacimiento del padre de José, pero sí que tiene una escolaridad de secundaria y es mecánico de máquinas de tortillas. La señora Raquel tiene 34 años, una escolaridad de primaria terminada y se dedica a las labores del hogar, quizá por ésta razón ella es quien más pasa tiempo con José y está a cargo de su crianza. En caso de que ella no esté, es el hermano mayor de José quien se hace cargo. Acostumbran ver televisión toda la tarde, sin distinción de programas para niños o para adultos. José comparte sus juegos con los primos que viven junto a su casa, suelen salir a los columpios que en la

calle fuera de su casa, pero la madre los regaña porque están rotos y se pueden lastimar. La familia carece de rutinas establecidas, duermen tarde, hasta que se apaga la televisión alrededor de las once o doce de la noche y no tienen hora para despertar, comer, jugar o hacer la tarea.

No reciben ningún apoyo por parte de programas gubernamentales, debido a que solicitan muchos documentos. No hay información con respecto a ingresos semanales aproximados, pero la familia cuenta con seguro popular.

José nació el 15 de octubre del 2013, por lo que al inicio de la intervención contaba con tres años siete meses de edad. Es el hijo menor del matrimonio, y muestra actitudes de desobediencia y reto cuando la mamá le da una indicación, hasta que la madre lo castiga o le pega. Además, se le dificulta establecer relaciones con otras personas adultas o de su edad y seguir instrucciones. Sus periodos de atención son breves, pierde el interés muy fácil en las actividades, pero cuando algo llama su atención, su actitud cambia y se vuelve positivo y risueño.

Se trata del segundo embarazo de la madre, mismo que llegó a término por parto natural en el hospital del Norte. La madre refiere que ambos embarazos fueron muy pesados ya que tardaba mucho en “salir el bebé”, en el caso de José, estuvo en el hospital con dolores de parto por tres días. Recibió leche de su madre hasta los dos años. No ha tenido enfermedades importantes, ni se enferma con regularidad, en caso de que así suceda, la madre recurre a remedios naturales, específicamente té de “hierbitas” recomendado por su madre. Cuenta con todas sus vacunas, que han sido proporcionadas por el sector salud. En lo referente a alimentación, José hace tres comidas al día, si es posible comen pollo o carne una vez a la semana o cada quince días, frijoles y frutas. Suele comer comida chatarra y golosinas frecuentemente.

Desde hace un año asiste a la escuela comunitaria, debido a que no tiene dinero para pagar las cuotas del preescolar. Falta con frecuencia, porque los miembros de su familia no se despiertan a tiempo o se sienten cansados. La madre no apoya a sus hijos a hacer las tareas, porque si los ayuda “se hacen pato”.

Familia 5. Lucila y Leonardo.

La familia nuclear está compuesta por madre e hijo, del padre no se refiere información. Desde que Leonardo tenía cuatro meses, sus tíos, la hermana de su madre y el esposo de ésta, han tenido un vínculo muy cercano a Lucila y Leonardo, incluso viven en cuartos conjuntos. Además, este matrimonio tiene dos hijos (8 y 6 años), con quienes Leonardo pasa la mayor parte del tiempo, aunque lleva una mala relación con el pequeño. Por otro lado, Leonardo tiene una relación muy estrecha con sus tíos, incluso más que con su madre. El cuarto que habitan se encuentra en un terreno que es compartido por toda la familia materna. Su cuarto es el último del terreno, junto a éste se encuentran dos donde habita la familia de su hermana, con esta comparten la cocina y el baño. Al centro del terreno hay un espacio que sirve como patio para lavar y es donde juegan los niños, éste tiene piso de tierra y hay animales que andan libremente (perros y aves). Otro cuarto es habitado por la familia de su hermana Raquel, quien también participa en el proyecto. Por último, hay una construcción de dos pisos que se encuentra menos accesible, incluso tiene una reja de acceso, donde viven la familia del padre y de su hermano, con quienes no lleva una buena relación.

El cuarto que habitan Lucila y Leonardo, está construido con cemento, tiene piso y el techo es de lámina. En él solo se pueden encontrar un colchón (que levantan y baja dependiendo de la hora del día), una mesa con dos sillas y una televisión. El nivel socioeconómico es bajo, cuenta con agua, luz y gas. Se observan algunos juguetes de Leonardo tirados, sobre todo son peluches y dinosaurios. Existe un patio pequeño para el uso exclusivo de Leonardo, éste tiene cemento y ahí pasa la mayor parte del tiempo, jugando solo. Otra actividad recurrente es ver la televisión, lo hace junto con su mamá y por lo general ven telenovelas (cuentan con televisión por cable). En otras ocasiones juega con su mamá, sus primos o sus tíos.

Lucila, la madre de Leonardo, tiene 27 años y una escolaridad de secundaria terminada. Actualmente se dedica a las labores del hogar y recibe apoyo económico por parte de su cuñado y su hermana, a quienes ayuda en la limpieza de su casa. Ha vivido en Barranca Honda toda su vida, por lo que forma parte de las familias fundadoras de la colonia. La mayor parte del tiempo, la madre está con Leonardo, por lo que las labores de crianza recaen en ella. La señora Lucila trabajó durante un año, a partir de los cuatro meses de Leonardo, por lo que

su hermana le ayudó a cuidar a Leonardo. Actualmente, suele dejarlo con su tía cuando no puede cuidar de él. No cuentan con programas de apoyo gubernamental ni con ingresos fijos, ya que reciben apoyo de la familia de su hermana. Tanto la mamá como Leonardo, cuentan con seguro popular.

Leonardo nació el 29 de junio del 2010, tiene seis años. Es importante recalcar que, a pesar de su edad, se consideró dentro del proyecto, debido a que aún no ingresa al preescolar y muestra dificultades en algunas áreas de desarrollo. Al momento de iniciar el proyecto, la madre deseaba que Leonardo ingresara a la primaria oficial el siguiente ciclo escolar. Cuenta con registro de nacimiento.

El embarazo transcurrió sin complicaciones. Nació en término, de manera natural, con un trabajo de parto de dos días y medio, en el Hospital del norte. Leonardo recibió leche materna hasta los cuatro meses de edad, debido a que la madre regresó a trabajar. Aunque no se enferma con frecuencia, suele tener fiebres altas y vómito cuando se enferma del estómago; en caso de que ocurra, lo llevan a la clínica de La Mariscal (sector salud). Cuenta con todas sus vacunas, proporcionadas por el sector salud. En cuanto a la alimentación, Leonardo come tres veces al día, su dieta consiste en jugos, arroz, sopa y una vez por semana pollo o carne, dependiendo del costo. Una vez por semana, se le permite comprar alguna golosina en la tienda y generalmente compra un yogurt con cereal.

Leonardo solía asistir al CAIC de Barranca Honda, donde cursó el segundo año de preescolar, pero su madre lo sacó al terminar el grado, debido a que las maestras le decían que iba muy atrasado y que necesitaba terapias de lenguaje. Desde hace un año asiste a la escuela comunitaria, donde está ubicado en el nivel amarillo. Aunque debería ingresar a la primaria, la mamá no puede llevarlo principalmente por los altos costos de las cuotas de ingreso. La madre apoya el desarrollo de su hijo a través de la motivación constante, ya que considera que la forma de salir adelante es a través del estudio.

Familia 6. Karen y Lola

La familia nuclear está compuesta por ambos padres y tres hijos (8, 4 y 2 años de edad), Lola es la hija de en medio. Las relaciones son cordiales entre los miembros de la familia. La casa que habitan es compartida con la familia extensa paterna, se trata de una casa en construcción,

con cemento y dividida en seis cuartos independientes que corresponden a cada una de las familias. El resto de la familia se compone de tres tíos (dos hombres y una mujer,) y los abuelos, todos tienen pareja e hijos. Al centro hay un patio, también de cemento, y mucho material de construcción, debido a que algunos de los cuartos aún no han sido, además, se está construyendo una cisterna. En este patio es donde se reúnen para jugar los primos, que son de todas edades; pueden observarse triciclos, bicicletas y juguetes variados. La casa tiene tres niveles, y en la parte externa tienen un local donde venden abarrotes, en general la casa se encuentra en buenas condiciones.

El cuarto donde vive la familia es el segundo, junto a la tienda (no se tienen que subir escaleras). El nivel socioeconómico corresponde a medio bajo, cuenta con todos los servicios, televisión y teléfono. En la habitación hay dos camas, donde se reparten para dormir. Además observamos muchos juguetes, bloques, muñecas y carritos, todos al alcance de los niños.

Los padres de Lola viven en unión libre. El padre tiene 31 años, una escolaridad de secundaria y es obrero. La señora Karen tiene 24 años, escolaridad de secundaria y se dedica a las labores del hogar. Lola pasa la mayor parte del tiempo con su mamá, es ella la principal responsable de la crianza, aunque en ocasiones le pide apoyo al hijo mayor (8 años). Suele jugar con sus primos o sus hermanos en el patio, en ocasiones ve televisión, aproximadamente media hora o una hora diaria. Existen algunas rutinas establecidas en casa, como la hora de comer o dormir. No se proporcionó información acerca de los ingresos o programas gubernamentales de apoyo, tampoco se mencionó si cuentan con seguro popular.

Lola nació el 25 de junio de 2012, tiene cuatro años de edad. Es una niña retraída, a la que le cuesta trabajo entablar relaciones sociales. Muestra mucho apego a la mamá e incluso se esconde detrás de ella cuando se le pregunta algo. No se mencionó si cuenta con registro de nacimiento.

Se trata del segundo embarazo de tres. La madre reporta que hubo muchos mareos, pero ninguna complicación. Lola no ha tenido enfermedades o accidentes graves, pero se enferma con frecuencia, aproximadamente cada mes, de resfriados y gripa, cuando ocurre suele tener temperaturas muy altas, por lo que asisten a doctores particulares (no refiere más información). En cuanto a la alimentación, Lola come una dieta variada tres veces al día, que

consiste en pollo, verduras y fruta. Por lo general, se come una golosina al terminar cada comida.

Lola asiste por primera vez a la escuela en el CUPS, desde hace aproximadamente un año. Aunque intenta asistir con regularidad, en ocasiones falta a la escuela comunitaria porque despierta tarde o tiene sueño. La madre apoya el desarrollo de su hija ayudándola a hacer sus tareas y jugar con ella.

Hasta aquí, detallamos los datos más significativos acerca de las familias participantes. Al tratarse de una IAP, para realizar la planeación de la intervención, fue necesario conocer las necesidades particulares que tienen los participantes del programa socioeducativo, por lo que a continuación describimos los resultados obtenidos durante la tercera fase de la intervención: el diagnóstico de necesidades del grupo.

4.5.3 Tercera fase: Evaluación de las necesidades del grupo

Esta fase consistió en la determinación de las problemáticas por las que atraviesan las familias participantes en relación al desarrollo de sus hijos pequeños. En esta fase, la labor del investigador es guiar, mediante técnicas cualitativas, a los padres, madres y cuidadores para el intercambio y priorización de las necesidades que tienen en común, en este caso para la crianza de los niños, de tal manera que la información que proporcionaran durante la reunión, sirviera más tarde, para el establecimiento de objetivos conjuntos que guiarán la intervención (Mori, 2008).

Durante la reunión grupal para la evaluación de necesidades de los participantes, presentamos una breve explicación acerca de los conceptos relacionados al DIT, tras lo cual hicimos dos preguntas: ¿qué necesidades o dificultades presentan sus hijos en cuanto al desarrollo? y ¿cómo hacen frente a estas dificultades en casa? (prácticas de crianza). Registramos las respuestas en una cartulina, frente a todos los participantes, y las discutimos en conjunto. Más adelante detallaremos los resultados.

Aunque se hizo una invitación general, a esta reunión grupal, asistieron cinco de las seis mamás participantes. Existe una relación estrecha entre las condiciones en que viven las familias en Barranca Honda y las necesidades de atención que expresaron con respecto a la crianza y el desarrollo de sus hijos. Como vimos durante la revisión del marco teórico, son

muchas las evidencias acerca del impacto que tienen la alimentación y el cuidado de la salud en el desarrollo integral de los niños. Las dificultades en el lenguaje, en el crecimiento y el control sobre el cuerpo, son algunas de las consecuencias de no alimentarse adecuadamente y sufrir enfermedades recurrentes, por ejemplo.

Con respecto al área física, una de las madres mostró especial interés en trabajar con la coordinación y evitar caídas, ya que su hijo presenta dificultades motoras, por lo que buscaba encontrar la forma de reducir los riesgos físicos. Asociado a este tema, otra madre comentó que esperan que los niños aprendan a escribir bien, el resto de las madres complementaron esta idea diciendo que es necesario ayudarles a colorear y hacer trazos, puesto que más adelante les costará trabajo escribir. Entre las prácticas que llevan a cabo están llevarles la mano para apoyar su trazo, o ponerlos a jugar con bloques de construcción, una de las madres comentó "a veces lo pongo a jugar con la pasta o frijoles, como en la otra escuela" (Lucila, Diario de campo, 16 de junio), refiriéndose al preescolar al que asistía su hijo antes de la escuela comunitaria.

Dentro del área socioemocional, las participantes comentaron que una situación muy común entre sus hijos, es la presencia de berrinches. Es importante destacar que las madres reconocen que no importa la edad, sus hijos pequeños o los hermanos mayores continúan haciendo berrinches, sobre todo cuando quieren que se les compre algo o se les de algún beneficio. Entre las prácticas que mencionaron para enfrentarse a esta situación están: castigarlos, sacarlos al patio o mandarlos a su cuarto, darles nalgadas o simplemente no ceder ante sus peticiones, ignorándolos. Otra dificultad que observan en sus hijos, en torno a este tema es la falta de autonomía y hábitos de autocuidado, ya que los niños no participan de las actividades cotidianas en el hogar, no muestran hábitos de limpieza e higiene personal. Una de las madres reconoció que es importante enseñarles a hacer las cosas solos.

Por último, en el área cognitiva, la principal preocupación de los participantes es con respecto al lenguaje, ya que según comentaron, los niños no pronuncian bien algunas letras o palabras. Entre las prácticas que realizan en casa para estimular el lenguaje, las madres y padres usan objetos cotidianos para decir su nombre y enfatizar la pronunciación, o suelen cantar canciones. Solo una madre comentó "poner en casa un alfabeto" (Cristina, diario de

campo, 16 de junio). A partir de las necesidades expresadas por las participantes en la primera reunión grupal, se diseñaron las actividades que formaron parte de la intervención.

4.5.4 Cuarta fase: Diseño y planificación de la intervención

Partiendo de las necesidades expuestas por las madres, fue trabajo del equipo de investigación determinar la estructura de la intervención socioeducativa. Para ello, Morin (2008) plantea ocho puntos de referencia: justificación, objetivos, metas, sistemas de evaluación, monitoreo, recursos, presupuesto y plan de acción. Nos parece importante retomar los puntos tres a seis y ocho, debido a que la justificación y los objetivos se encuentran planteados a lo largo de la investigación, y el presupuesto fue absorbido por el equipo de investigación. A continuación describimos dichos puntos, a partir de los cuales se construyó la intervención que llevamos a cabo con las familias de Barranca Honda.

Metas. A partir de las necesidades establecidas por las madres asistentes a la primera sesión grupal, en torno al DIT y las prácticas de crianza, de manera conjunta determinamos que se trabajaría en torno a la (1) disciplina y manejo de berrinches, (2) autonomía y autocuidado (área socioemocional), (3) lenguaje (área cognitiva) y (4) motricidad gruesa y fina (área física), como eje sobre el que girarían las actividades durante las cuales se promovieron las prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Vale la pena que destaquemos que, aunque con las actividades buscamos atender a cierta área de desarrollo infantil, las prácticas de crianza con enfoque inclusivo se abordaron desde las tres categorías establecidas (juego, aprendizaje y participación). Además, el área física, específicamente el desarrollo motor fino y grueso, se atendió de manera transversal con las actividades que implicaban movimiento corporal y manual. De esta manera, de acuerdo a las prioridades de las mamás, las sesiones quedaron organizadas en tres módulos: autonomía y autocuidado, expresión de emociones y autorregulación y desarrollo del lenguaje y comunicación. En la tabla siguiente, mostramos los contenidos abarcados en cada uno de los módulos (tabla 17).

Tabla 17. Diseño de la intervención: módulos y temáticas.

Módulo	Tema	Área de desarrollo	
Autonomía y autocuidado	¡Ya puedo comer solito!	Socioemocional	Física (motricidad fina y gruesa)
	Me visto solo y le ayudo a mamá		
	Aseo y cuidado personal		
Expresión de emociones y autorregulación	¿Qué son las emociones?	Socioemocional	
	¿Qué puedo hacer cuando me siento enojado?		
	El arte como expresión de emociones		
	Las reglas de casa		
Desarrollo del lenguaje y comunicación	Desarrollo del lenguaje oral	Cognitivo	
	Desarrollo del lenguaje escrito		

Elaboración propia, 2018

Sistemas de evaluación. Para tener un referente acerca del impacto de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en el desarrollo integral de los niños participantes, establecimos una evaluación inicial y una final, compuesta por la aplicación de dos pruebas: Evaluación de desarrollo infantil EDI y la Evaluación de desempeño en estándares curriculares. La descripción detallada de este procedimiento, se llevó a cabo durante el apartado de estrategias de recolección de la información.

Monitoreo. Para llevar a cabo el monitoreo de la intervención, establecimos tres reuniones grupales, durante los meses de agosto, septiembre y noviembre. En estas reuniones abrimos un espacio para la reflexión conjunta acerca de los cambios en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, así como en el desarrollo de los niños, de tal manera que los padres, madres y cuidadores pudieran apropiarse de las mismas e intercambiar estrategias con los otros padres y cuidadores.

Recursos. Para llevar a cabo la intervención, consideramos necesario contar con la disposición y participación de los padres, madres o cuidadores de los niños de 3 a 6 años de Barranca Honda, así como de los niños durante las sesiones individuales y grupales; asimismo, requerimos la disposición para aceptar las visitas domiciliarias. Por otro lado, contamos con el apoyo de la directora del CUPS, Mirta Figueroa, quien nos asignó un espacio en la escuela comunitaria para trabajar con cada familia, dos veces por semana, en un horario de 8 am a 1 pm. La misma dirección del CUPS nos proporcionó algunos materiales para el

desarrollo de las sesiones, así como la vinculación con las autoridades de la colonia y los educadores sociales.

Para poder llevar a cabo la intervención, como investigadora principal, conté con el apoyo de cinco alumnas de la licenciatura en Procesos educativos de la Facultad de filosofía y letras de la BUAP; su participación consistió en el apoyo durante la intervención con las familias y el apoyo en el diseño de las estrategias y material didáctico para las sesiones. Por último, fue necesario considerar el transporte para el traslado, dos veces por semana, a la colonia. Debido a que se trata de una colonia lejana al centro de la ciudad de Puebla, algunas veces asistimos en mi vehículo particular, y otras en taxi.

Plan de acción. Para desarrollar los módulos del programa, llevamos a cabo dos tipos de sesiones: individuales y grupales. Las sesiones individuales consistieron en reuniones semanales con la madre, padre o cuidador y su hijo en primera infancia, en ocasiones, también participaban los hermanos menores o mayores del niño participante de la investigación, lo que favorecía el compromiso de toda la familia en las actividades. Las sesiones grupales se llevaron a cabo en cinco ocasiones: al inicio para hacer la evaluación de necesidades y el establecimiento de objetivos; a lo largo de la intervención, para monitorear los avances; y, por último, como cierre de la intervención en el mes de noviembre. Para el diseño y planeación de las sesiones, tanto grupales, como individuales, se consideraron criterios como área de desarrollo, objetivo de desarrollo, actividad, materiales, tiempo destinado y tarea asociada a las prácticas de crianza. En la tabla 18 mostramos el formato que se siguió para la planeación de las sesiones individuales; asimismo, en el anexo 15 presentamos algunos ejemplos de planeación de sesión grupal, planeación mensual y algunas planeaciones de sesiones individuales.

Tabla 18. Formato de planeación de las sesiones.

Número de sesión			
Fecha			
Estrategia de rompehielos			
Área de desarrollo			
Objetivo de desarrollo			
Actividad	Indicaciones	Materiales	Tiempo
TAREA DE LA SEMANA (asociada a las prácticas de crianza con enfoque inclusivo)			

Elaboración propia, 2017

Cronograma de actividades. En correspondencia con las fases descritas en el apartado anterior, consideramos el inicio de la intervención el momento en que tuvimos el primer contacto con la comunidad, a partir del diagnóstico realizado por el cuerpo académico de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP y el CUPS (BUAP-CUPS, 2016) que se estableció dentro del planteamiento del problema; el período considerado es de marzo a noviembre 2017. En la tabla 19 presentamos el cronograma de trabajo, considerando las actividades realizadas, la fase a la que corresponden y las fechas en que se llevó a cabo.

Tabla 19. Cronograma de la intervención

Actividad realizada	Fase de la intervención	Fechas
Visita a la escuela comunitaria para conocer a los niños del grupo amarillo	Diagnóstico de la comunidad	16 de marzo
Primer contacto con los padres e invitación. Entrevistas con educadores	Diagnóstico de la comunidad	24, 31 marzo
Invitación por familia, visitas domiciliarias. Entrevistas con educadores	Diagnóstico de la comunidad	11 de mayo
Primera sesión grupal	Diagnóstico de la comunidad	12 de mayo
Entrevista inicial a los padres, madres o cuidadores; evaluación integral de desarrollo	Características del grupo; evaluación inicial	17, 25 mayo
Visitas domiciliarias para realizar el registro de observación de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo	Características del grupo; evaluación inicial	26 mayo, 9 junio
Segunda reunión grupal	Evaluación de necesidades del grupo; diseño y planificación de la intervención	16 junio (grupal) 17 – 20 junio (equipo investigación)
Sesiones individuales. Módulo 1: Autonomía y autocuidado	Ejecución e implementación	22, 23, 28, 30 junio, 5 y 7 julio
Tercera sesión grupal	Evaluación de necesidades del grupo y avances	11 de agosto
Sesiones individuales. Módulo 2: Expresión de emociones y autorregulación	Ejecución e implementación	16, 18, 25 agosto
Reestructuración de la intervención (respondiendo a las necesidades de las familias)	Diseño y planificación de la intervención	28 agosto
Sesiones individuales. Módulo 2: Expresión de emociones y autorregulación (visitas domiciliarias)	Ejecución e implementación	30 agosto, 1, 6 septiembre
Suspensión de actividades por sismo		
Cuarta sesión grupal	Evaluación de necesidades del grupo y avances	13 septiembre
Suspensión de actividades por sismo		
Visitas domiciliarias para conocer el estado de las casas y los participantes		22 septiembre
Sesiones individuales. Módulo 2: Expresión de emociones y autorregulación (visitas domiciliarias)	Ejecución e implementación	27, 29 septiembre, 3 octubre
Sesiones individuales. Módulo 3: Lenguaje y comunicación	Ejecución e implementación	6 octubre
Reestructuración de la intervención (respondiendo a las necesidades de las familias)	Diseño y planificación de la intervención	9 octubre
Sesiones individuales. Módulo 3: Lenguaje y comunicación	Ejecución e implementación	11, 20 octubre
Evaluación final de DIT (EDI) y desempeño en estándares curriculares. Durante este periodo, también se aplicaron las entrevistas a educadores sociales que se incorporaron a la mitad de la intervención y del presidente de la colonia	Evaluación final. Evaluación de la comunidad (segunda parte)	27, 30 octubre, 6 noviembre

Quinta sesión grupal. Reflexionar sobre las experiencias y las prácticas de crianza con enfoque inclusivo	Evaluación final	8 noviembre
---	------------------	-------------

Elaboración propia, 2018

4.5.5 Quinta fase: Evaluación inicial

Esta fase está destinada a obtener información que sirva de referente para analizar el impacto que tiene la intervención en la población que participa. El proceso que llevamos a cabo para esta fase está descrito en el apartado correspondiente a estrategias de recolección de información y la forma en que procesamos los resultados, en el apartado de análisis de la información de este capítulo. Con respecto a los resultados, los abordaremos en el capítulo siguiente.

4.5.6 Sexta fase: Ejecución e implementación

Durante esta fase se desarrolla la intervención de manera práctica, es decir, se llevan a cabo las sesiones planeadas. Al tratarse de una IAP, la implementación transcurre en relación a las necesidades que las familias expresan de manera participativa, por lo que en los párrafos siguientes hacemos hincapié en los momentos críticos en los que tuvimos que replantear las estrategias para dar respuesta a las problemáticas suscitadas. En este punto cobra relevancia el monitoreo, ya que “permite juzgar con transparencia la ejecución del programa, manteniendo el supuesto que el plan de acción preprogramado siga siendo el camino indicado para lograr los objetivos del programa” (Mori, 2008, p. 88). En este caso, el monitoreo se dio a través del registro en el diario de campo y las sesiones grupales, en las que los participantes retroalimentaban el proceso de la intervención y el logro de objetivos. Asimismo, durante todas las sesiones nos aseguramos de tener un espacio abierto a la reflexión y expresión de las circunstancias que rodeaban a las familias en el plano comunitario y familiar. A continuación, haremos una revisión general del desarrollo de la intervención, haciendo énfasis en los sucesos más relevantes. Ésta revisión está basada en el cronograma que presentamos en el apartado de cronograma de actividades.

Tras el *Diagnóstico de necesidades de niños de 0 a 5 años y mujeres embarazadas que viven en Barranca Honda*, documento elaborado tras la investigación conjunta entre el cuerpo académico de la Licenciatura en Procesos educativos de la BUAP y el CUPS, decidimos trabajar con la primera infancia de la escuela comunitaria de Barranca Honda.

Así, el primer acercamiento se dio el 16 de marzo, mediante la directora del CUPS (Mirta Figueroa) y los educadores sociales, quienes ubicaron a los niños que asisten a escuela comunitaria y que se encuentran en un rango de edad de 3 a 5 años (amarillo). Durante la jornada de trabajo, reconocimos que el grupo consta de ocho niños, pero no todos asisten con regularidad. Posteriormente, como parte de esta primera etapa de reconocimiento de la población y acercamiento del equipo de investigación, los días 24 y 31 de marzo y 11 de mayo asistimos a la escuela comunitaria para presentarnos con los papás y hacerles la invitación para una reunión general, en la que se introduciría al proyecto, con la finalidad de que se integraran al mismo.

El periodo existente entre finales de marzo y principios de mayo, se debe a que hubo vacaciones en la escuela comunitaria y se nos sugirió regresar cuando estuvieran nuevamente establecidos. Durante estas fechas también se realizó la entrevista estructurada a cinco educadores sociales para realizar el diagnóstico de la comunidad; la entrevista al presidente de la colonia no pudo realizarse, debido a que se encontraba en proceso elección, por lo que nos sugirieron que esperaríamos a que se determinara quién sería el nuevo presidente. Todas estas acciones se relacionan al periodo de evaluación preliminar y diagnóstico participativo, pertenecientes al diagnóstico de la comunidad (Mori, 2008).

El 12 de mayo realizamos la primera sesión grupal formal con los participantes de la investigación. Esta reunión tuvo como finalidad la sensibilización e integración de los padres, madres y cuidadores a la intervención, es decir, forma parte de la última etapa del diagnóstico de la comunidad. Durante esta sesión grupal se constituyeron formalmente los participantes, seis familias habitantes de Barranca Honda, cuyos hijos entre 3 y 6 años asistían de manera regular al grupo amarillo del CUPS. Vale la pena recalcar que la mayor parte de asistentes fueron madres de familia (5), solo un padre se integró y una cuidadora diferente a la madre (tía). Mediante estrategias diversas, buscamos fomentar el conocimiento mutuo y el interés por el desarrollo de los niños, asimismo resaltamos el papel que, como padres, tienen en la crianza de sus hijos. Entre todos los participantes establecimos los horarios (días y horas) para realizar las sesiones y de manera conjunta eligieron nombrar a la intervención como “Creciendo con amor”. Esta sesión fue muy importante para establecer un clima de confianza

entre el equipo de investigación con los padres, madres y cuidadores, pero sobre todo para generar un sentido de pertenencia y comunidad entre ellos.

Una vez que las seis familias se comprometieron a participar en la intervención, los días 17 y 25 de mayo realizamos entrevistas individuales a los padres, madres y cuidadores. El objetivo fue conocer los datos generales de los miembros de la familia, así como algunas dinámicas al interior de la familia. También indagamos sobre el historial escolar y de desarrollo de los niños participantes. Todos los entrevistados mostraron disposición para proporcionar la información, aunque el proceso de verificación fue complicado, ya que muchos no cuentan con documentos oficiales. Esta entrevista forma parte de la fase de caracterización del grupo. A la par de las entrevistas, realizamos las evaluaciones de desarrollo y desempeño en estándares curriculares, que forman parte de la evaluación inicial. Uno de los aspectos éticos más importantes de la investigación fue solicitar el consentimiento informado de los padres para su participación y la de sus hijos, por lo que antes de realizar las entrevistas y evaluaciones, entregamos a cada uno de ellos el documento que se describirá en el apartado de consideraciones éticas.

Para complementar la evaluación inicial y la caracterización del grupo, los días 26 de mayo y 9 de junio realizamos visitas domiciliarias a todas las familias. En este punto, vale la pena resaltar que las madres se mostraron abiertas y participativas. Como equipo de investigación nos encontramos con dificultades para trasladarnos dentro de la colonia, ya que se percibía un ambiente inseguro y algunas de las casas están situadas en espacios físicos de difícil acceso. Aunque la mayoría de los padres también se mostraron accesibles, uno de ellos nos recibió en estado inconveniente y con una cadena en la mano, lo que hizo la conversación tensa. Durante las visitas a los hogares realizamos el registro de observación de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo.

La segunda sesión grupal se llevó a cabo el 16 de junio, contando con la asistencia de cinco mamás y una cuidadora (tía). El objetivo de esta sesión fue realizar la evaluación de necesidades del grupo y el diseño y planificación conjunta de la intervención, para ello, al inicio realizamos una breve presentación de los puntos más importantes acerca del DIT, apoyándonos de un video y fomentando la reflexión mediante preguntas sencillas asociadas a la observación de los hitos de desarrollo en sus hijos. Una vez que planteamos los puntos

importantes del desarrollo de los niños, les pedimos que establecieran cuáles eran las necesidades más importantes que querían que se abordaran en la intervención. De esta manera, las madres determinaron los objetivos y temas que sirvieron para la planeación de los módulos y las sesiones. Una parte importante de esta sesión, y para la intervención en general, fue la posibilidad de compartir las experiencias de cada familia en relación a las prácticas de crianza que realizaban para atender a las necesidades expuestas; así, se dio un intercambio de acciones concretas que sirvió para la reflexión en torno a la responsabilidad y posibilidades de los padres en la crianza de sus hijos. Las principales necesidades expresadas por las madres fueron: berrinches y autonomía e independencia (área socioemocional), coordinación y control de la marcha (caídas) e inicios de la escritura (motricidad fina) (área física), y la pronunciación y expresión verbal de los niños (lenguaje) (área cognitiva). Entre las prácticas de crianza que más sobresalen para atender estas necesidades están el castigo y la ayuda de los niños en actividades cotidianas, ayudarlo con las tareas, llevándole la mano para que haga los trazos, hacerlos jugar con bloques o semillas y cantar canciones con ellos.

Tras la reunión, nos tomamos un tiempo como equipo de investigación para realizar el análisis de las necesidades expresadas por las madres y realizar el diseño y planificación de la intervención, desde nuestro papel como coordinadoras de las sesiones. Así, con base a los hitos del desarrollo correspondientes a las edades de los niños, organizamos la intervención en torno a tres módulos: autonomía y autocuidado, expresión de emociones y autocontrol y lenguaje. En estos módulos consideramos la atención al área socioemocional (módulo uno y dos) y cognitiva (3), los temas relacionados al área física se establecieron de forma transversal con actividades que fomentaran el desarrollo de motricidad fina y gruesa incorporadas en las sesiones. Además, es importante destacar que, aunque las temáticas y actividades de las sesiones abordan explícitamente el desarrollo infantil, todos los módulos abordaron la promoción de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de manera implícita, ya que las actividades fueron diseñadas para realizarse en casa, de manera cotidiana y haciendo uso de los recursos (humanos y materiales) de las familias. Planeamos las sesiones de cada módulo para atender a cada familia por una hora, semanalmente. Consideramos necesario resaltar que todas las sesiones se adecuaron a las condiciones del niño y su familia,

haciendo uso de sus recursos personales y familiares o adaptándonos al nivel de desarrollo o características del niño.

El primer módulo de la ejecución e implementación, giró en torno a la autonomía y el autocuidado, respondiendo a la necesidad de los padres de desarrollar en los niños mayor autonomía e independencia para realizar sus actividades. Se llevó a cabo los días 22, 23, 28, 30 de junio, 5 y 7 de julio (previo a las vacaciones de verano de la escuela comunitaria). El objetivo que guió las actividades fue “el niño es cada vez más autónomo para expresar necesidades básicas, satisfacerlas y resolver problemas por sí mismo” (CONAFE, 2012a, p. 36); asimismo, buscamos desarrollar en los padres, madres y cuidadores la capacidad para favorecer la autonomía en los pequeños (CONAFE, 2012a). La primera sesión contó con actividades como la elaboración de cuentos de manera conjunta (padres e hijos), la elaboración de títeres y la reproducción de actividades del hogar, como comer solo, lavarse las manos, la cara y los dientes. En la segunda sesión, contamos cuentos en familia, juegos para identificar las partes del cuerpo y las prendas asociadas a esa parte y la simulación de un día cotidiano, específicamente el momento de vestirse. Para la tercera sesión, abordamos el juego y los estereotipos en él, la simulación de rutinas diarias (que incluyen afeitarse, vestirse y comer solos) y la elaboración de tortillas (masa). En el caso de Ángel, se aumentaron algunas actividades para estimular la motricidad gruesa y el lenguaje, debido a sus características de desarrollo. Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en las que se hizo énfasis durante el primer módulo fueron las relacionadas al fomento del juego (planear actividades de juego e implicar activamente a los niños en el juego).

Al terminar el primer módulo, el 11 de agosto, después de las vacaciones de verano, se realizó la tercera sesión grupal con la finalidad de monitorear los avances y la satisfacción o el surgimiento de nuevas de necesidades, como parte de la fase de evaluación de necesidades del grupo. En este momento ocurrieron algunos cambios en la organización del CUPS que impactaron directamente en la ejecución del programa. Para empezar, debido a los conflictos en relación al préstamo de espacios con el presidente de la colonia, la directora Mirta Figueroa rentó una casa para instalar la escuela comunitaria. A pesar de que la casa proporcionaba mejores condiciones físicas, muchas de las familias dejaron de asistir, principalmente por la lejanía. En cuanto a los participantes del proyecto, aunque al principio

aumentaron la inasistencia al CUPS, se mantuvieron en el compromiso del proyecto. Otro suceso importante fue el del cambio de educadores sociales, asociado al cumplimiento del periodo de servicio social.

La ejecución e implementación del módulo 2, autorregulación y expresión de emociones se realizó los días 16, 18 y 25 de agosto. El objetivo “adquiere control de sus emociones y comportamientos en el marco de una relación afectuosa” (CONAFE, 2012a, p.30), responde a las necesidades de las familias participantes de reducir los berrinches. Por esta razón, la problemática se abordó desde la perspectiva del niño, fortaleciendo su autocontrol, y desde los padres, con habilidades relacionadas al apoyo que pueden proporcionar al niño para controlar sus emociones y comportamientos (disciplina y reglas en casa). La primera sesión abordó el conocimiento de las emociones y la identificación de situaciones cotidianas que las generan y cómo suelen enfrentarse a ellas. En la segunda sesión les mostramos a papás e hijos estrategias de control de emociones, sobre todo, en situaciones de tristeza y enojo. La tercera sesión se enfocó en el uso del arte, principalmente la música y la pintura, para el manejo de las emociones. Por último, en la cuarta sesión abordamos temas relacionados a la disciplina y elaboramos en conjunto, con cada familia, un reglamento familiar. Las prácticas de crianza que se abordaron con mayor énfasis en este módulo, fueron las relacionadas al estímulo de la participación, con actividades que fomenten la comunicación y la participación en casa, generando una atmósfera de respeto y disciplina.

Durante el desarrollo de este módulo ocurrieron eventos que impactaron en el desarrollo de la intervención. Algunas familias comenzaron a ausentarse, unas debido a que tenían cita de revisión en el programa Prospera, otras familias sufrieron daños en sus hogares por las fuertes lluvias, dos más tuvieron a sus bebés y una de las madres comenzó a mostrar complicaciones en horarios. También es importante mencionar que durante este periodo dos alumnos ingresaron a la escuela primaria y dos ingresaron al preescolar (en colonias cercanas); las madres nos comentaron que esto fue consecuencia de lo que estaban aprendiendo en la intervención.

Debido a dichos eventos, en este punto de la intervención realizamos una reestructuración de las estrategias, como parte de la fase diseño y planificación de la intervención. En esta reunión del equipo de investigación, el 28 de agosto, en primer lugar

planteamos la posibilidad de adaptar los horarios a las nuevas necesidades de los niños. Así, decidimos atender a los niños que asistían al preescolar o la primaria después de las 12, o en su defecto, trabajar exclusivamente con los padres, madres o cuidadores; también decidimos realizar las sesiones de estas familias, así como de aquellas que tuvieron bebés, en sus domicilios. Se siguió atendiendo en el CUPS a tres familias.

Un punto importante de este momento de reestructuración, fue la solicitud de la familia de Martha y Juan de atender a problemas disciplinarios y de comunicación al interior de la familia, por lo que desarrollamos estrategias específicas a su problemática, que incidieran en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Esta reestructuración tuvo lugar el 30 de agosto, 1 y 6 de septiembre. A pesar de que estos cambios mejoraron la asistencia y cumplimiento de las actividades, el 8 de septiembre ocurrió un sismo que alteró la calendarización de las sesiones. Reanudando la cuarta sesión grupal el 13 de septiembre. Durante esta sesión se realizó la evaluación de necesidades del grupo y los avances relacionados a los dos primeros módulos. Como parte de los acuerdos previos, se eligió una actividad que las madres y padres pudieran considerar productiva, que pudieran reproducir y obtener beneficios familiares o económicos. En este caso, elaboramos cacahuates garapiñados que las madres podrían consumir o vender. En algunos casos, a pesar de las modificaciones hechas, las circunstancias familiares seguían incidiendo en la asistencia de las familias.

Durante la cuarta sesión grupal, también planteamos los objetivos del módulo 3, enfocado al Lenguaje y comunicación, retomando las necesidades planteadas por los participantes acerca de la comunicación y articulación, así como a las dificultades familiares asociadas a la comunicación familiar, por lo que las prácticas de crianza que se enfatizaron durante este módulo fueron las relacionadas al estímulo a la participación, específicamente para fomentar la comunicación y participación de los niños en casa y la organización del entorno del hogar para ello. En cuanto a los objetivos generales, establecimos “expresa sus deseos, ideas, experiencias y sentimientos a través de gestos, sonidos, movimientos, palabras, frases u oraciones” (CONAFE, 2012a, p.61).

Antes de iniciar la ejecución del módulo 3, la intervención se vio nuevamente afectada por el sismo ocurrido el 19 de septiembre. Debido al impacto de este fenómeno natural,

dedicamos algunas visitas domiciliarias, el 22 de septiembre, para conocer cómo se encontraban las familias y sus hogares. Afortunadamente, la colonia no tuvo complicaciones mayores, aunque el ambiente generalizado era de expectativa y temor.

Reiniciamos labores el día 27 de septiembre, con la ejecución e implementación de las sesiones adaptadas para los participantes que no habían podido asistir a las sesiones anteriores del módulo 2, dedicando también las sesiones del 29 de septiembre y 3 de octubre. Estas sesiones fueron de suma importancia debido a que se atendieron necesidades particulares de las familias en relación a conflictos de disciplina, comunicación y relaciones de interacción entre sus miembros, asociándolas a los temas del módulo 2, dotando a la intervención de un carácter más significativo para sus participantes.

La ejecución e implementación del módulo 3, lenguaje y comunicación comenzó el 6 de octubre con ejercicios de lenguaje y juegos que implicaban comunicación no verbal entre padres e hijos. Posteriormente llevamos a cabo la segunda y tercera sesión, los días 11 y 20 de octubre, abordando ejercicios de articulación para el lenguaje oral y de motricidad fina y coordinación óculo manual en preparación para la lecto-escritura. Durante el desarrollo de éste módulo, el equipo de investigación se enfrentó a distintas problemáticas de inseguridad y violencia que requirieron la discusión acerca de la pertinencia de las visitas y las sesiones, por lo que, se acordó reducir la intervención y comenzar la evaluación final.

Durante los días 27, 30 de octubre y 6 de noviembre llevamos a cabo la evaluación final del DIT y el desempeño en los estándares curriculares de los niños. Asimismo, realizamos las visitas domiciliarias para levantar los registros de observación relacionadas a las prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Esta evaluación final tuvo como meta tener un referente que permitiera, durante el análisis de los resultados, comprobar la pertinencia de la intervención, así como el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Debido a que en el mes de agosto se incorporaron nuevos educadores sociales, en estas fechas también realizamos la segunda parte de las entrevistas del diagnóstico de la comunidad, complementando el proceso con la entrevista al presidente de la colonia.

Para dar cierre a la intervención con las familias de Barranca Honda, gestionamos una quinta sesión grupal fuera de la colonia y llevamos a los niños, sus padres y hermanos a la ludoteca de la Biblioteca Central de la BUAP. Esta sesión sirvió para reflexionar sobre la

experiencia y los cambios ocurridos en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo y el desarrollo de los niños, como parte *de la evaluación final* del proceso, que a mencionamos.

4.5.7 Séptima fase: Evaluación final

Esta fase está destinada a obtener información que sirva de referente para analizar el impacto que tiene la intervención en la población que participa. Con lo que ocurre durante esta etapa del proceso, podemos establecer el impacto de la intervención, así como el logro de los objetivos y el cumplimiento de la premisa de investigación (Mori, 2008). El proceso que llevamos a cabo para esta fase, tal como el proceso de evaluación inicial, puede leerse en el apartado de recolección y análisis de información.

4.5.8 Diseminación de los resultados

En esta fase se resalta la ética y responsabilidad social del investigador con la comunidad con la que se trabajo. Se trata de compartir los resultados con las familias y los niños, con la idea de que sirva para la reflexión de las acciones realizadas y, sobre todo, para la apropiación y permanencia de los cambios en las prácticas de crianza. También puede considerarse en esta etapa, la divulgación de los resultados de investigación en la comunidad científica o en otras comunidades, con la finalidad de que sirva como referente para futuras intervenciones (Mori, 2008).

Al respecto, realizamos una primera etapa de esta diseminación durante la última sesión grupal, realizada en la Biblioteca central de Ciudad universitaria. En esta reunión, realizamos dos acciones específicas de diseminación. La primera de ellas fue la reflexión grupal en torno a los cambios que habían observado en sus familias y en sus propias acciones como padres, a partir las necesidades que los padres, madres y cuidadores establecieron al inicio de la intervención.

La segunda acción fue la entrega de un reporte de evaluación de los resultados de sus hijos en las pruebas EDI y de desempeño en estándares curriculares (anexo 16). Mediante un lenguaje sencillo y la explicación verbal de los resultados, los padres, madres y cuidadores pudieron reconocer los cambios en el desarrollo de sus hijos y asociarlos a las acciones que realizaron durante la intervención. Además, hicimos algunas recomendaciones relacionadas

a las prácticas de crianza y la vinculación con instituciones o agentes educativos dentro y fuera de la comunidad para la atención de necesidades particulares. La segunda etapa de diseminación tendrá lugar una vez que se publiquen los resultados de esta investigación

4.6 Consideraciones éticas

Una de las características de la investigación en Ciencias sociales, es la relevancia y el cuidado que se debe tener hacia los aspectos éticos, debido a la participación activa de personas. Esta investigación no es la excepción, ya que al tratarse de una IAP la colaboración entre el equipo de investigación y la comunidad fue permanente, lo que supone un mayor compromiso y respeto a las familias. En este sentido, como lo mencionan Orestes, González y Ruiz (2012), la protección de los participantes implica informarles acerca de los objetivos y condiciones de su participación en la investigación, por lo que durante las primeras sesiones de la intervención socioeducativa, cada padre, madre o cuidador firmó un consentimiento informado en el que se establecen las modalidades y frecuencia de las sesiones, los procesos de evaluación inicial y final y una mención general del tipo de actividades que se realizarían. Para conocer los formatos firmados por los participantes, el lector puede referirse al anexo 17.

Asimismo, como una muestra de respeto hacia los participantes, tomamos la decisión de usar pseudónimos que nos permitieran mantener su privacidad y confidencialidad; al mismo tiempo, el uso de los nombres falsos nos permitió mantener el carácter humano del paradigma crítico. Este acuerdo, también se consideró en el consentimiento informado que mencionamos antes. Así, la participación de las familias fue voluntaria y libre, con la posibilidad de abandonar el estudio en el momento que lo requirieran y con la aclaración de que dicha participación, no implicaría ningún beneficio económico para las familias.

Por otro lado, en virtud de las características de la metodología empleada, como ya mencionamos, los padres, madres y cuidadores recibieron un reporte de evaluación final, en el que les presentamos los principales cambios en el DIT y el desempeño en estándares curriculares. Dicho reporte se acompañó de una explicación verbal que permitió la reflexión sobre el papel que tuvieron, mediante sus acciones diarias, en los cambios de los niños.

En cuanto a la validez y el rigor con que realizamos la investigación, debemos recalcar que durante la recolección y análisis de la información que se obtuvo en la investigación, realizamos una triangulación de la información, misma que fue posible debido a la variedad de instrumentos y fuentes utilizadas, lo que permitió verificar la información obtenida. Además, Todos los procedimientos descritos para la recogida de información se aplicaron de manera sistemática, con las consideraciones éticas y el cuidado necesario para preservar la dignidad y respeto hacia los participantes.

La investigación en Ciencias sociales se caracteriza por el interés en los fenómenos relacionados al comportamiento y la forma de vida de las personas y las comunidades. La naturaleza subjetiva del ser humano, convierte a dicha investigación en un proceso complejo, que requiere de compromiso por parte del investigador para dotarla de seriedad y validez. La Real academia de la lengua española, define la metodología como el conjunto de métodos que sigue una investigación científica (Real academia española, 2014), estos métodos dotan de mayor validez y sentido a las acciones que se llevan a cabo en una investigación.

Dentro de la riqueza de los métodos y estrategias de investigación, se requiere hacer la elección de un diseño, técnicas e instrumentos acorde a las características del objeto de estudio y el trasfondo de la investigación. Cabe destacar que la intencionalidad y la realidad de la investigación cualitativa, responde a una concepción de la misma, a partir de los ojos de quien vive en ella, lo que implica un esfuerzo por parte del investigador para adentrarse en el mundo de los participantes y comprenderlo desde adentro. Por tal razón, los procedimientos e instrumentos que se llevan a cabo en este tipo de investigación ponen el énfasis en la experiencia de los participantes, dejando al investigador las tareas de interpretación y análisis.

De esta forma, al hablar de metodología también se habla de ciertas habilidades que se requieren por parte del investigador, que le permitan afrontar esta tarea. El pensamiento crítico es sin duda una de ellas, pero también la congruencia entre su postura y las acciones que realiza, la flexibilidad en la toma de decisiones a lo largo del estudio, y sobre todo, el compromiso ético con la investigación y con los participantes, sin duda harán de la elección de técnicas e instrumentos, la mejor para cada situación. En este sentido, debido a que hicimos uso de instrumentos creados específicamente para la investigación, fue necesario

validarlos a través de la revisión de expertos. Este procedimiento se describió en el apartado de recolección de la información.

Capítulo V. Análisis de resultados

En este capítulo mostramos los resultados obtenidos tras el desarrollo de la estrategia socioeducativa. La información que exponemos se deriva de la aplicación de los instrumentos de recolección antes, durante y al finalizar la intervención. Aunado a la exposición de resultados, pretendemos realizar un análisis que dé cuenta del vínculo existente entre las prácticas de crianza con enfoque inclusivo y el desarrollo infantil temprano, así como el impacto que tiene esta relación en el desempeño en los estándares curriculares de preescolar. Debido a que se trata de una IAP, el proceso de análisis de la información acompañó la mayor parte de la intervención, ya que forma parte de las decisiones que se toman acerca del rumbo que tomará la intervención y, por tanto, la investigación.

Debido a que en el capítulo anterior presentamos las estrategias de recolección y análisis de información, en este capítulo nos enfocamos en la presentación y análisis de resultados. El primer apartado, muestra la evolución de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, lo que realizaban los padres y cuidadores antes, durante y al finalizar la intervención. Éste análisis se realizó con la información que se obtuvo del diario de campo y los registros de observación. Para la presentación de los resultados y su análisis, este apartado se divide en tres partes, de acuerdo a las variables que se analizaron, mostrando las acciones que realizaron los padres en torno a: la promoción del juego, el apoyo al aprendizaje y el estímulo a la participación

Puesto que en la presente investigación pretendemos dar cuenta de los cambios que se registraron en el DIT de los niños participantes, en el segundo apartado presentamos los resultados en las pruebas EDI (inicial y final) de cada uno de los niños, haciendo un análisis de la relación con las prácticas de crianza con enfoque inclusivo que realizaron sus padres durante todo el proceso. Por esta razón, el apartado se organiza en seis partes, cada una nombrada con el pseudónimo de los niños participantes. Es importante hacer hincapié en que la forma en que se trató la información fue cualitativa.

Por último, en el tercer apartado exponemos el impacto que tuvo el DIT en el desempeño de los niños en los estándares curriculares de preescolar. Por esta razón, nuevamente presentamos el análisis de los resultados de cada uno de los niños en las pruebas

de desempeño en estándares curriculares y su vinculación con los resultados en las áreas de desarrollo infantil.

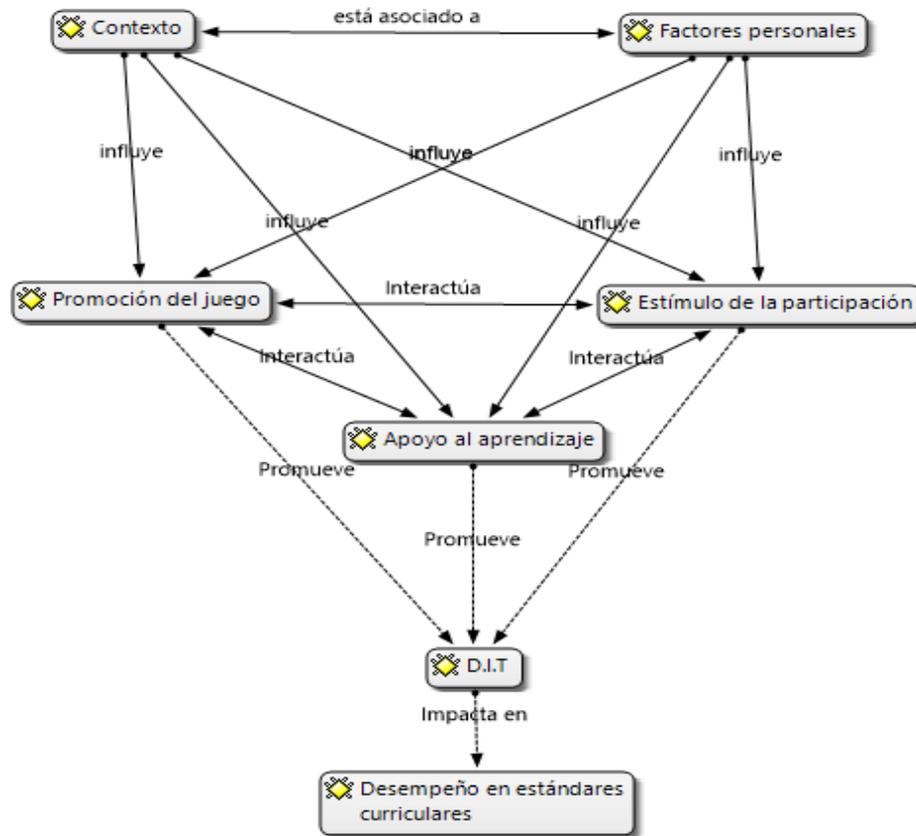
5.1 La evolución de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo

Tras la revisión teórica (Myers, 1994; Myers, 1994a; Booth y Ainscow, 1998; Booth y Ainscow, 2000; Booth, Ainscow y Kingston, 2006), hemos construido el concepto de prácticas de crianza inclusivas para esta investigación, definiéndolas como las acciones cotidianas que llevan a cabo padres y cuidadores para fomentar el juego, apoyar el aprendizaje y estimular la participación de niños en primera infancia (0 a 6 años de edad) que no asisten a la escuela regular, para generar las condiciones que favorezcan su inclusión, a través del desarrollo de aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales.

Estas prácticas se denominan inclusivas debido a que la población con la que se decidió trabajar es considerada una población en exclusión, tanto del sistema educativo, como del social. La Ley general de desarrollo social establece el derecho a la educación, la salud y la no discriminación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 20 de enero de 2004). Sin embargo, como hemos visto en el diagnóstico comunitario, estos derechos se han visto afectados para los habitantes de Barranca Honda, por lo tanto, las prácticas de crianza que presentamos, se relacionan al desarrollo de valores y ambientes inclusivos desde el hogar, que permitan eliminar las barreras del aprendizaje y la participación familiares y contextuales que inciden en el posterior proceso de inclusión al sistema educativo.

Durante el tiempo en el que trabajamos con las familias, observamos la forma en la que los padres llevan a cabo las prácticas que hemos denominado prácticas de crianza con enfoque inclusivo. En el siguiente esquema mostramos de manera general, la relación entre los elementos más significativos que encontramos durante la intervención. Podemos observar que las prácticas de crianza con enfoque inclusivo están conformadas por tres tipos de acciones: promoción del juego, el apoyo al aprendizaje y el estímulo a la participación. Sobre ellas influyen factores contextuales (contexto) y propios de los padres y cuidadores (factores personales), mismos que se encuentran vinculados entre sí. Así, las prácticas inclusivas promueven el desarrollo infantil temprano (DIT), lo que impacta en el desempeño en los estándares curriculares de los niños participantes (Figura 5).

Figura 5. Elementos de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo



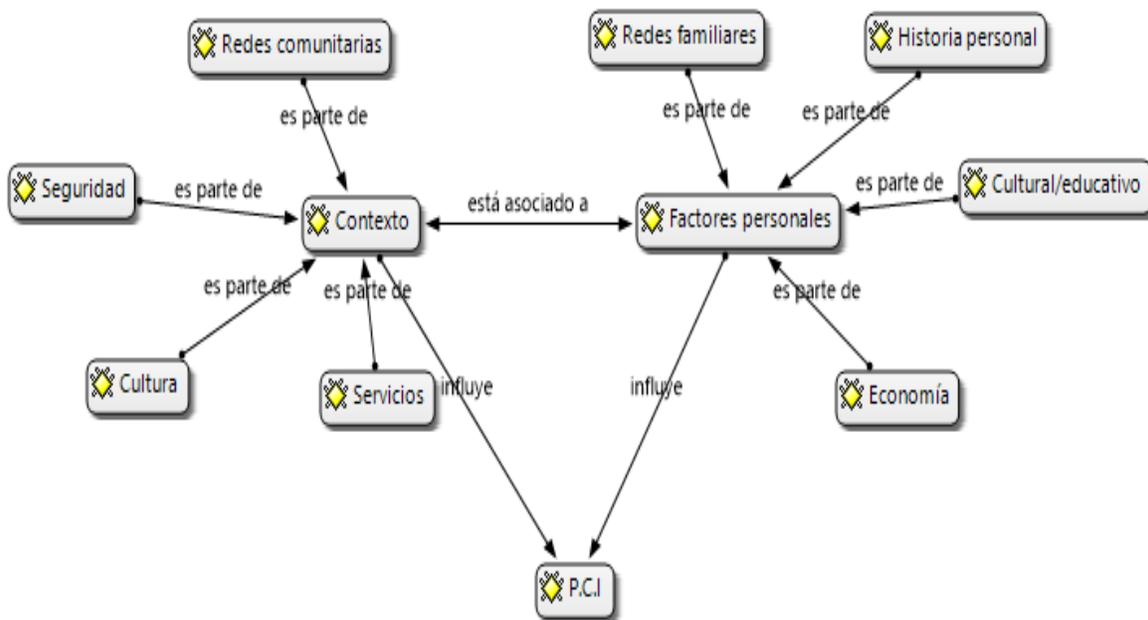
Elaboración propia con apoyo del programa Atlas.ti, 2018

5.1.1 Factores que influyen en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo

Para comenzar este análisis es imprescindible hablar de los hallazgos relacionados a lo que mencionan los autores (Evans y Myers, 1994; Myers, 1994; Myers, 1994^a) respecto a la influencia que tienen, por un lado, las características del contexto, como son los servicios con los que cuenta la colonia, la cultura de sus habitantes, la seguridad dentro de la colonia y las redes comunitarias que establecen sus habitantes al interior y exterior de la misma. Por otro lado, encontramos las condiciones particulares de los padres o cuidadores de los niños que formaron parte del estudio, lo que llamamos factores personales. En este sentido, consideramos elementos como el aspecto económico de las familias, el nivel cultural o

educativo que tienen los padres/cuidadores, la historia personal y las redes familiares que establecen dentro de la familia nuclear o con la familia extensa (Figura 6).

Figura 13. Factores que influyen en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo



Elaboración propia con apoyo del programa Atlas.ti, 2018

Estos factores, guardan una estrecha relación entre sí, ya que gran parte de los elementos que conforman los factores personales de los padres está en correlación con las características del contexto, y viceversa, los padres influyen en muchos de los aspectos que se viven en la colonia. Esta influencia puede favorecer el desarrollo de los niños, pero también puede convertirse en una barrera que limita el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000).

En cuanto al contexto, al recuperar la voz de agentes como los educadores sociales y el presidente de la colonia a través de las entrevistas realizadas para el diagnóstico comunitario, así como algunas opiniones y percepciones de los padres registradas en el diario de campo en relación a condiciones de seguridad, y servicios y características culturales de los habitantes de la colonia que influyen directamente en la forma en que los padres realizan la crianza de los niños pequeños.

El primer punto se relaciona a los servicios con los que cuenta la colonia. En temas de salud, aunque la mayor parte de los habitantes cuentan con seguro popular, es reciente la habilitación de una casa de salud que atiende enfermedades o accidentes sencillos pero, si existe una dificultad mayor, los padres y cuidadores deben dirigirse a centros de salud ubicados fuera de la colonia, lo que complica la atención de enfermedades e impacta directamente en el desarrollo de los niños. Tal es el caso de Ángel, que a la edad de un año y medio sufrió de una encefalitis viral mal atendida en la casa de salud más cercana a la colonia (La Mariscal), por lo que actualmente presenta retraso en el desarrollo en áreas motoras y de lenguaje, como lo reflejó la Evaluación de desarrollo infantil EDI que se le aplicó. En general, los padres y cuidadores perdieron la confianza en dichas instituciones y actualmente prefieren asistir a consultorios particulares ubicados en farmacias, lo que impacta en su economía. Además, estos servicios se caracterizan por atender cuestiones sencillas, lo que puede significar un riesgo a la salud de los niños en caso de padecer enfermedades de mayor complejidad, como es el caso de una encefalitis.

La falta de servicios educativos y la percepción de una atención deficiente por parte de maestros han generado que los niños pequeños no asistan a la escuela regular. En la reunión final de los padres se registraron sus percepciones acerca del tema: “hay pocas opciones educativas y las que hay no son accesibles. Hay muchas barreras económicas (\$350 por niño), actitudinales, como una directora estricta y exigente; o no aceptar a niños con condiciones especiales, que impiden que los niños del proyecto asistan a ellas” (diario de campo, 15:281).

En tales casos, los padres y cuidadores han optado por asistir a la escuela comunitaria o esperar a que sus hijos crezcan para ingresar a la primaria. Existen algunos casos en los que los padres o cuidadores inscriben a sus hijos a la escuela comunitaria, únicamente con la intención de cursar el año escolar que correspondería a tercero de preescolar, lo que implica que los niños muestren rezago al ingresar a la primaria. En el caso de Ángel, se hace evidente la exclusión por las condiciones particulares del niño: “la señora Angélica dijo que a Cris lo rechazaron en todos los kínder de Barranca Honda hasta que llegó al CUPS en donde lo aceptaron hasta la segunda vez” (diario de campo 15:289). Las razones que le dio la maestra anterior del grupo amarillo fue que, tanto las instalaciones como las condiciones del grupo

de Ángel no permitían que se le brindara la atención adecuada. Tras los intentos fallidos, el niño dejó de asistir dos años a la escuela, hasta que iniciamos esta investigación. A pesar de las barreras contextuales asociadas a la exclusión del sistema educativo, la madre de Ángel compensó el vacío escolar con prácticas de crianza con enfoque inclusivo, asociadas al aprendizaje, como veremos más adelante.

El hecho de que la mayor parte de las calles no cuenten con la pavimentación y alumbrado necesarios, influye en la decisión de los padres de no salir con sus hijos a la calle a jugar y complican los traslados hacia los centros educativos. En el caso del CUPS, la mayor parte de las veces los niños llegaron tarde. En otros casos, las familias tienen que trasladarse a las escuelas más cercanas, generalmente en San Pablo Xochimehuacan, aproximadamente a unos 15 minutos del punto central de la colonia en transporte público, lo que se suma a los minutos de traslado a pie desde sus casas atravesando calles y terrenos en malas condiciones o sin alumbrado. Incluso, como equipo de investigación encontramos limitantes en la movilidad durante las visitas domiciliarias.

Sin embargo, el aspecto más sobresaliente fue la inseguridad que percibimos en la colonia. Un aspecto relevante, es que dichas condiciones de inseguridad y violencia, permean en las prácticas que los padres y cuidadores llevan a cabo en sus casas, poniendo en duda la ruptura del ciclo de violencia, ya que parece que dichas prácticas se están enseñando a los hijos “hay un ambiente pesado, hay violencia que se enseña a los niños” (E.S.2). En ese sentido, en una ocasión, durante las primeras visitas, registramos en el diario de campo una situación en la que se pueden reconocer las apropiaciones de la violencia en los niños de la colonia:

Por otro lado, mantuve una conversación informal con uno de los niños de 10 años, quien me comentó que el día anterior había tenido una pelea con la “otra banda”, y que era común entre los niños perseguirse, pelear y aventarse piedras. Le pregunté si la policía no hacía nada y se rió y me dijo que también los sacaban a pedradas. Por la plática se puede entender que el entorno es muy violento, haciéndose cotidiano desde la niñez. El niño presentaba una herida leve en la cabeza (diario de campo, 15:21).

Durante los meses en los que se desarrolló la intervención, ocurrieron varios hechos que hicieron visibles las condiciones de inseguridad y violencia en la colonia, desde la sensación de agentes extraños a los habitantes observando a las personas en la calle, noticias sobre el hallazgo de cadáveres (principalmente mujeres) en la barranca, asaltos, ejecuciones y enfrentamientos entre los habitantes, un ejemplo de ello es el siguiente extracto del diario de campo:

Por otro lado, el viernes pasado hubo un enfrentamiento entre los habitantes de la colonia, cincuenta personas lucharon con machetes y se hirió a dos. La policía no intervino. El motivo es desconocido, aunque se cree que fue por predios. El enfrentamiento fue afuera de las instalaciones de la escuela comunitaria (diario de campo, 15:230).

Con las familias con las que trabajamos, también ocurrieron algunos hechos que hablan de una actitud de defensa ante la violencia. De manera concreta, a pesar de que la madre de José siempre se mostró abierta a la comunicación y al intercambio de experiencias de crianza con las otras madres, el padre no fue tan abierto durante los primeros contactos: “el padre de José se mostró agresivo, al verme se levantó de donde estaba sentado (en la calle) y sujetó con la mano derecha una cadena...” (diario de campo, 15:33). Observamos este tipo de actitudes en distintas ocasiones, sobre todo en las visitas domiciliarias “se observa poca comunicación entre los miembros de la familia y una actitud violenta hacia la familia y hacia nosotras por parte del padre” (diario de campo, 15:205), y conforme avanzamos en el conocimiento de la dinámica familiar y las prácticas de crianza, pudimos concluir que ambos hijos se sentían intimidados, lo que generaba dificultad para desenvolverse en la escuela.

En otra ocasión, dos madres de familia expresaron abiertamente que las condiciones de inseguridad de la colonia y la falta de apoyo por parte de las autoridades, han provocado que sean ellos mismos quienes opten por medidas para cuidarse y cuidar su patrimonio, generando una actitud de desconfianza y violencia generalizada que se transmite a los hijos:

Las señoras Lucila y Raquel estuvieron muy dispuestas a llevarme a su casa, misma que se encuentra a dos calles de la escuela comunitaria, el lugar no es pavimentado y hay muchos

perros callejeros. Al caminar me comentaron que hay muchos asaltos y robo a las casas, pero que nadie hace nada, “a veces hay que defenderse ellos mismos” (diario de campo 15:36)

La falta de apoyo y orientación no solo se ve en las autoridades de seguridad pública, sino en la carencia de servicios educativos que atiendan a las circunstancias propias de los habitantes de la colonia. Al respecto, uno de los hermanos de los niños que participaron en el proyecto asiste a la escuela primaria de Barranca Honda, por lo que pudimos obtener información acerca de la forma en que se atienden – o no- estas necesidades “...Otro punto importante es que no existen referentes, especialistas, ni en la escuela ni en la comunidad que puedan asesorar a la familia en casos como este..” (diario de campo 15:208). Al no existir las condiciones de servicios de seguridad, ni educativos con respecto a cómo atender a la violencia al interior de las familias, los padres y cuidadores hacen uso de recursos personales, basados en experiencias personales y familiares, que muchas veces desembocan en la consecución de la violencia, generando la percepción de que “no hay seguridad para mis hijos” (Martha, 15:285).

Esto no quiere decir que exista poco interés por modificar las prácticas de crianza o situación de la colonia. Al respecto, durante la reunión grupal final, los padres expresaron la necesidad de fortalecer las relaciones al interior de la familia:

... dándoles ideas a sus hijos (al respecto de cómo ayudar como comunidad a la situación de Barranca Honda), mediante ejemplos de cómo hacer buenas cosas. Pero dijeron que esto se puede construir en familia, pero con los vecinos no. Porque la gente ya está muy maleada dijo la mamá de Valentín puesto que uno de sus compañeros lleva un cuchillo (diario de campo 15:291)

En lo referente a la cultura o costumbres de los habitantes de la colonia, observamos un rasgo común no solo en todas las familias que participaron en el proyecto, sino en la entrada de las escuelas cercanas. Los padres y cuidadores, suelen llegar tarde al dejar a sus hijos en la escuela o faltan con regularidad:

el grupo amarillo tiene una cantidad de casos adecuada (ocho niños), pero llama la atención que el educador social dice que faltan con regularidad. Lo que puede significar que hay poco

interés por la educación de los niños o hábitos escolares poco estructurados (horarios, asistencia) (diario de campo, 15:1).

Sigue existiendo impuntualidad e inasistencia a la escuela comunitaria y sus actividades, pareciera que las familias comienzan sus actividades matutinas más tarde (diario de campo, 15:81)

el día de hoy se vieron menos niños en clase, lo que confirma que existe ausentismo” (diario de campo 15:5)

Sin embargo, nos llamó la atención que “los niños siguen sin presentarse regularmente a la escuela, sobre todo los que vienen acompañados de sus papás, porque los niños de otros grupos, que llegan solos, no faltan y son más puntuales” (diario de campo 15:20). Al menos en a escuela comunitaria, los niños más grandes, que llegaban solos, siempre lo hacían de manera puntual y constante, por lo que podríamos interpretar que gran parte de la responsabilidad de la impuntualidad o ausentismo de los pequeños, tiene que ver con hábitos de los padres, de tal manera que, conforme se avanzó en el conocimiento de las familias, observamos que “las familias tienden a levantarse más tarde, comenzar sus actividades alrededor de las 9 y10 am, pero duermen después de las 11 o 12 de la noche (incluidos los niños)” (diario de campo 15:189).

Otro factor asociado a la cultura de la colonia fue el hecho de que los padres y cuidadores se mostraron desconfiados al inicio de la intervención, como registramos repetidamente en el diario de campo “los padres y madres se muestran desconfiados cuando se les entrega la invitación” (diario de campo, 15:2), “las mamás siguen comportándose desconfiadas; en esta ocasión sólo tuvimos contacto con mamás, no papás” (diario de campo, 15:6), “aunque todos se mostraron muy participativos, en general, los padres y madres son muy tímidos y les cuesta entrar en confianza, a diferencia de sus hijos que bailaban y jugaban constantemente” (diario de campo, 15:15). También podemos ver que la crianza recaer principalmente en las madres, son pocos los padres que se involucraron en las actividades de

la intervención. Estas actitudes están relacionadas también a las experiencias de inseguridad y falta de redes al interior de los habitantes de la colonia, ya que no suelen recurrir a otros para compartir experiencias de crianza. Por otro lado, al no existir precedentes sobre programas enfocados al desarrollo de los niños a través de los padres, éstos últimos reaccionan con cautela y desconocimiento.

Con respecto a lo que en la teoría ecológica se conoce como el *exosistema* (Bronfenbrenner, 1987), indagamos sobre las redes comunitarias, a partir de la impresión de los padres y cuidadores y algunas observaciones realizadas en el trabajo de campo. El primer hallazgo, quizá el más importante con respecto a las redes comunitarias para la primera infancia, es que no existen actividades dirigidas a los padres en relación a la crianza, ni directamente diseñadas para el desarrollo de los más pequeños, tal como lo constató el presidente de la colonia, refiriéndose a las actividades para los menores de cinco años en la colonia “no hay una actividad como tal para realizar, no hay un taller que digas, a lo mejor clases de taekwondo. o ... una escuela de futbol” (P. Col).

La falta de espacios de esparcimiento o recreación tienen un impacto negativo sobre la posibilidad de los padres y cuidadores de llevar a sus hijos a jugar con niños de otras familias, reduciendo el grupo social del niño a quienes habitan su hogar – que muchas veces son adultos únicamente-, así como la comunicación entre miembros de la comunidad y retroalimentando la percepción de inseguridad y falta de oportunidades que tienen.

Al respecto, el presidente de la colonia comentó que, a pesar de que sí existían más áreas verdes, los habitantes comenzaron a apropiarse de ellas para levantar pequeñas casas hechas de materiales como basura o láminas, lo que indica que debido a la situación económica de los padres, se vuelve prioritario el contar con un techo para el cuidado y protección de los hijos, antes que considerar los espacios de recreación como una necesidad. Además, los limitados espacios que existen para el juego de los niños se encuentran en condiciones precarias e inseguras, por lo que los padres prefieren no llevarlos ahí y mantenerlos dentro de la casa todo el tiempo que no asisten a la escuela comunitaria, lo que nuevamente limita el desarrollo de habilidades de socialización y aprendizaje de sus pares.

Por otro lado, a pesar de que encontramos que para los habitantes adultos de la comunidad las ligas de futbol son un punto de encuentro y esparcimiento, ninguna de las

familias reportó que los padres se involucran en enseñarle a sus hijos cómo jugar este juego, aunque las familias si suelen asistir a observar los juegos de los padres. En este sentido, fomentar el juego de futbol entre padres e hijos e hijas puede convertirse en una estrategia exitosa de fomento del juego.

Una parte importante de la teoría sobre las prácticas de crianza de Myers y Evans (1994), es que el saber científico debe adecuarse a las prácticas y recursos de los padres, eliminando cualquier juicio que implique la calificación de una práctica como buena o mala. Parte del argumento que sostiene esta idea, es que los padres y cuidadores buscan adaptarse a las circunstancias en que viven, rescatando sus propios saberes, tal como ocurre en Barranca Honda. Durante el diagnóstico comunitario, la percepción de los educadores sociales fue que “viven en condiciones difíciles... tratan de adaptarse” (E.S.1), una de estas medidas de adaptación consiste en reforzar las relaciones al interior de la familia “es una comunidad violenta, dura, difícil, pero dentro de las familias llegan a existir relaciones estrechas”.

Ahora bien, retomando nuevamente la teoría de Bronfenbrenner (1987), los padres y cuidadores conforman el sistema de influencia más cercano al desarrollo de los niños, el microsistema. Los factores personales, son aquellas circunstancias que han formado parte de su vida y su desarrollo – en el pasado o actualmente- y que influyen directamente en sus prácticas de crianza. En primer lugar, está el aspecto económico, recordemos que la economía influye de manera directa en la capacidad de las familias de acceder a recursos para su supervivencia y bienestar (Evans y Myers, 1994). En este sentido, el nivel socioeconómico de los padres y cuidadores de Barranca Honda se encuentra entre medio bajo y bajo, lo que influye en sus actividades laborales y, por tanto, en la remuneración y prestaciones que obtienen, convirtiéndose en un círculo vicioso del que es difícil salir. Otro aspecto que observamos, fue que “algunas de las mamás no mandan desayunos a los niños, pero tampoco les dan de desayunar porque vienen recién levantados y los niños dicen que tienen hambre” (diario de campo, 15:8), a los niños los veíamos constantemente distraídos, con poca energía y expresando que tenían hambre, lo que en definitiva, impactaba en la concentración y capacidad para aprender.

No sólo los niños manifiestan algunas de las necesidades básicas insatisfechas, en varias ocasiones también observamos que algunos padres se presentaban a las sesiones con

sueño o hambre, lo que influía en la atención y motivación con respecto a las actividades que se realizaban “...sin embargo, los adultos (padres principalmente) se mostraron indiferentes e incluso bostezaban y el padre quería que la sesión terminara porque tenía hambre” (diario de campo, 15:113).

En respuesta a las dificultades económicas de la población, el gobierno proporciona programas de ayuda a algunas de las familias de la colonia; sin embargo, los requisitos burocráticos de dichos programas impiden que las familias tengan acceso a otros programas o servicios educativos, como en el caso del proyecto, ya que se les solicita presentarse al pase de lista una o dos veces por mes, en horarios que coinciden con las actividades laborales o escolares “los padres de Toño explicaron que no pudieron asistir a la sesión de ayer porque tuvieron que pasar lista en Progresas” (diario de campo, 15:112).

En este sentido los padres y cuidadores expresaron que buscan que sus hijos tengan un mejor futuro económico que ellos y consideran que el estudio les permitirá obtener un mejor empleo, por lo que es muy importante la inclusión al sistema educativo formal, sobre todo a partir de la primaria. Sin embargo, un factor condicionante para la asistencia de los niños a la escuela regular es la falta de dinero para cubrir las cuotas que las escuelas de la colonia exigen a los padres de familia, por lo cual la escuela comunitaria se ha convertido en una opción viable para los padres. Otro factor condicionante para la asistencia de los niños al preescolar es la percepción de los padres de que la educación formal comienza en la primaria, lo que explicaría la recurrente inasistencia o retardos para asistir a la escuela comunitaria.

Además, debido a que la mayoría de las madres se quedan en casa, ellas suelen ser quienes se dedican a las labores de crianza, muchas veces compartiendo las actividades con los hermanos mayores, por lo que los padres mantienen poca participación; las actividades laborales, se han convertido en una barrera para que los padres participen o se involucren en las actividades de crianza dentro del hogar “cuesta trabajo por el trabajo acercarse a los hijos” (diario de campo, 15:12). En ese sentido, nos percatamos de que, de las seis familias que atendieron a las sesiones, solo un padre acompañaba frecuentemente a las reuniones a su esposa e hijo, involucrándose directamente en la crianza; en el resto de las familias observamos poca participación de los padres; por el contrario, en algunas ocasiones pudimos

darnos cuenta de que los padres anulaban los intentos por promover las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, influenciados por sus propias experiencias o los saberes obtenidos de su familia, principalmente cuando se trataba de cuestiones relacionadas a la equidad de género y participación en las labores del hogar o el juego sin estereotipos.

Por otro lado, todos los hogares de las familias que participaron en la intervención, presentaron factores de riesgo para la seguridad y el juego de los niños. Algunas de las casas están construidas en terrenos poco adecuados para la vivienda, el suelo es de basura o tierra, ya que no tienen recursos para tener piso firme, o en caso de tenerlo, éste está muy sucio. Los espacios son compartidos con animales de diferente especie (perros, patos, gatos, gallinas o cerdos), que no necesariamente fomentan condiciones salubres, en una de las casas, observamos pulgas y ratas que andaban por el piso del hogar sin alterar la dinámica de la familia:

La segunda visita se hizo al cuarto de la señora Raquel. Para entrar, se debe atravesar una pequeña reja, del lado derecho hay un cuarto con un perro amarrado y al fondo se alcanza a ver una construcción de dos pisos, donde viven, en la parte de abajo el padre y la de arriba el hermano. La casa de la señora Raquel no es firme, no tiene piso y el techo está conformado por láminas, cartones y tela. Desde la entrada de la casa se pueden ver objetos acumulados y amontonados, pulgas, las cortinas desgastadas y sucias que separan los espacios del dormitorio y otras telas en las mismas condiciones que las cortinas que hacen de techo debajo de las láminas que cubren la casa. En el centro del cuarto hay un comedor en el que nos recibe. Raquel comenta que está estrenando, pero es evidente que no es un mueble nuevo (diario de campo, 15:46)

En algunos casos, los espacios son reducidos y compartidos por todos los miembros de la familia nuclear, lo que impacta en la posibilidad de que los niños jueguen libremente. Aunado al factor de los espacios, los padres se involucran muy poco en el juego de sus hijos y las madres atienden las necesidades de la familia. En el caso de la familia que contaba con una casa de cemento de dos pisos, encontramos que las escaleras eran peligrosas para el libre

acceso del hijo. Otro punto importante con respecto a los hogares es que, la mayor parte de ellos, son terrenos compartidos con la familia extensa, lo que fomenta la convivencia entre niños de diferentes edades, y la participación y apoyo de otros adultos en la crianza:

La primera visita fue a casa de la sra. Lucila y su hijo Leonardo (9:00 am). La casa es compartida con la familia de la señora: 2 hermanas y sus familias- entre ellas la señora Raquel-, un hermano y el papá con su pareja. El panorama general del terreno es de pobreza, puede notarse falta de higiene y condiciones poco apropiadas para el cuidado de la salud y el juego. Hay láminas, montañas de tierra, material de construcción y fierros. En cuanto a los animales, hay perros y patos, todos de manera libre, sin tener espacios previstos para sus heces. Al entrar hay un “patio” central común, donde según las entrevistas, los niños de las diferentes familias se juntan para jugar.; en este espacio hay un columpio que usan los niños para el juego, sin embargo, no se encuentra en condiciones óptimas. Fuera de la casa, en el centro del terreno exterior, hay un terreno donde parece haber árboles frutales sembrados, al parecer este espacio también es parte de la familia (o tomado por ella), y los árboles han sido sembrados por el abuelo (diario de campo, 15:40)

Las condiciones de las viviendas, son riesgosas para las familias; así se constató tras los eventos ocurridos durante el proceso de intervención (temblores y lluvias fuertes), ya que durante los meses de lluvia, las familias tuvieron que interrumpir las actividades laborales y escolares para atender a las inundaciones y afectaciones del hogar en el que viven “la familia no llegó y les llamamos por teléfono, explicaron que había llovido mucho y que su casa se había inundado, por lo que estaban ocupados con eso...” (diario de campo 15:159).

A pesar de estas condiciones, los padres y cuidadores mostraron interés por no perder las actividades y los avances que observaron en sus hijos “mencionó que no pudo llevar las tareas porque se mojaron con la lluvia, pero que si quieren continuar en el proyecto” (diario de campo 15:170), e incluso solicitaron adecuaciones en los lugares y horarios de las sesiones “se percibe que el interés de la familia de Toño sigue siendo asistir al proyecto, pero que hay condiciones que se les dificultan; incluso, solicitaron apoyo con ciertas

adecuaciones, sobre todo en cuestiones de horarios, para poder seguir en el proyecto” (diario de campo 15:172); aunque en el caso de intervenciones participativas como esta, es posible realizar dichas adecuaciones, los servicios educativos formales no suelen atender a ellas, por lo que padres y cuidadores se enfrentan a barreras contextuales que impiden el acceso y la permanencia a dichos servicios educativos.

En cuanto a las redes familiares, la mayor parte de las familias cuenta con una relación muy cercana con la familia extensa, quienes también participan de las prácticas de crianza, especialmente las abuelas. Existen casos, como el de Gabriela, en el que la madre trabaja todo el día y es la tía quien se encarga de la crianza de la niña, sin embargo, en este caso esta relación llega a anular las acciones de la madre, ya que la tía es quien cuenta con todos los documentos de la niña y conoce la historia académica y de salud, además de ser quien toma las decisiones con respecto a su desarrollo, lo que se demuestra en la desinformación y poco conocimiento de la madre con respecto a las condiciones y desarrollo de su hija. Otro caso relevante, es el de la familia de Leonardo, ya que se trata de una familia monoparental, donde la madre se hace cargo de Leonardo y recibe ayuda de su hermana y el esposo de ésta, por lo que ambos se encuentran muy involucrados en la crianza de Leonardo y dependen económicamente de ellos. Además, Leonardo mantiene una relación muy estrecha con su tío, compartiendo el juego con él y sus primos.

En el caso de las dos familias que no cuentan con dicha red, se debe a que ambas familias provienen de otros estados, por lo que poco a poco han ido estableciendo redes con algunos familiares (primos, compadres, etc.), pero no consideran que exista una influencia por parte de ellos en la crianza de sus hijos.

En cuanto a los factores educativos y culturales, encontramos que la mayor parte de los padres cuentan con escolaridad de primaria, algunos comenzaron la secundaria y otros son analfabetas. Este hecho repercute en las prácticas de crianza en el sentido de que existe el interés porque los hijos superen la escolaridad alcanzada por los padres, lo que a juicio de los últimos les permitiría obtener mejores condiciones de vida a los niños, por lo que buscan movilizar recursos para que sus hijos aprendan, principalmente buscando el ingreso en escuelas en la colonia o zonas cercanas. Sin embargo, existieron casos en los que los padres no mostraron interés porque sus hijos realizaran actividades que fortalecieran el aprendizaje

en los hogares, ya sea por desconocimiento o por la percepción de insuficiencia de los propios conocimientos para apoyarlos. En la siguiente cita, tomada del diario de campo, podemos reconocer este hecho, además de la influencia que tienen las costumbres y experiencias de la infancia de los padres en la realización de prácticas asociadas al aprendizaje o al juego “las prácticas no incluyen cuentos, porque no es una práctica que los padres hayan tenido en su propia infancia.” (diario de campo, 15:39).

La cultura apropiada por los padres, proveniente de sus propias experiencias familiares cuando eran niños, también influye en factores como la atención a las enfermedades de sus hijos. Una de las madres comentó que, cuando sus hijos se enferman no recurre a doctores o centros de salud porque, como comentamos cuando se habló de los servicios de la comunidad, en la colonia estos servicios son muy limitados o de mala calidad, por lo que acostumbra hacer uso de “hierbitas” como las que le daba su mamá.

Cada uno de los padres y cuidadores, cuenta con una historia personal que influye en la forma en que realiza la crianza, lo que es determinante para las prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Un ejemplo de ello es el padre de José, de quien registramos una intervención durante las visitas iniciales “el esposo de la señora Raquel salió a la mitad de la misma y estuvo conversando sobre su vida y trabajo con las investigadoras (habló sobre el uso de pistolas, y que quería ser policía, y que alguna vez había querido ser médico) quiere que su hijo mayor sea policía” (diario de campo 15:47). Esto se corroboró en el desarrollo de la intervención, ya que la familia mostró muchas dificultades en la comunicación familiar, lo que impactaba en la disciplina de sus hijos, provocando agresiones y hostilidad por parte de los niños, consecuencia de la actitud agresiva del padre, quien en su historia personal ha percibido que es necesario defenderse y ser violento para salir adelante y constantemente mostraba esta actitud ante el equipo de investigación “...se percibe al señor como agresivo, sus respuestas y conversación fueron amenazantes, incluso desviaba la conversación cuando se le hacían preguntas concretas a la señora” (diario de campo, 15:52).

Dentro de la clasificación de acciones que los padres y cuidadores llevan a cabo para la crianza de los niños en la etapa de primera infancia están las prácticas que (1) garantizan la supervivencia y bienestar físico del niño, (2) promueven el bienestar psicosocial, (3) apoyan el desarrollo físico del niño y (4) promueven el desarrollo mental de los niños (Evans

y Myers, 1994). En el diagnóstico realizado por BUAP- CUPS (2016), previo al presente estudio, se concluyó que las prácticas de los padres y cuidadores de Barranca Honda se concentraban en garantizar la supervivencia y bienestar de los niños, dejando de lado las acciones referentes al bienestar psicosocial, el desarrollo físico y mental. Hasta antes de la investigación realizada, no existían referentes en cuanto al desarrollo de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, en miras de desarrollar una cultura inclusiva favorable para el desarrollo infantil y su futura inclusión a la escuela formal.

Conocimos la frecuencia con que dichas prácticas se presentaron a lo largo del estudio a través del análisis de la información recabada en el diario de campo. Tras la codificación, el programa arrojó los datos acerca del número de veces en que se encontró cada código, lo que nos permitió hacer una interpretación general sobre la orientación de las prácticas que más se presentaron. Para conocer estos datos, se presenta la tabla 20.

Tabla 20. Frecuencia de prácticas de crianza con enfoque inclusivo durante la intervención

<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Co-ocurrencia de códigos con familias</i>
<i>Estímulo de la participación</i>	100	Raquel (27)
		Lucila (18)
		Cristina (16)
		Lulú(14) y Raúl (9)
		Karen (11)
		Dulce (8) y Tania (9)
<i>Promoción del juego</i>	76	Cristina (15)
		Karen (14)
		Lucila (12)
		Tania (11) y Dulce (9)
		Lulú(9) y Raúl (7)
		Raquel (6)
<i>Apoyo al aprendizaje</i>	76	Cristina (16)
		Lulú (14) y Raúl (9)
		Lucila (13)
		Raquel (13)
		Karen (10)
		Dulce (3) y Tania (2)
<i>Sin promoción del juego</i>	72	Raquel (21)
		Raúl (13) y Lulú (12)
		Lucila (11)
		Tania (10) y Dulce (9)
		Karen (6)
		Cristina (4)
<i>Sin estímulo a la participación</i>	66	Raquel (30)
		Lulú (13) y Raúl (9)
		Lucila (12)
		Dulce (4) y Tania (4)
		Karen (3)
		Cristina (0)
<i>Sin apoyo al aprendizaje</i>	25	Lucila (7)
		Raquel (6)
		Cristina (3)
		Dulce (2) y Tania (2)
		Lulú (2) y Raúl (0)
		Karen (0)

Esta información nos permite deducir que existió una mayor tendencia hacia la realización de prácticas inclusivas, que hacía prácticas que no lo son. Lo que más buscan los padres y cuidadores es la participación de los niños en el ambiente familiar, lo que implica entre otras cosas, comunicación, eliminación de prejuicios y una disciplina basada en la resolución de conflictos con base en el diálogo y la reflexión. La madre que realizó más acciones asociadas a esta práctica, es Raquel, quien solicitó orientaciones en relación a la disciplina y la comunicación familiar en varias ocasiones durante la intervención. Raquel mostró mucho interés y disposición por mejorar las relaciones familiares, sin embargo, ella expresaba que la decisión final siempre la tomaba su esposo, quien tenía creencias firmes sobre la disciplina y era difícil hacerlo cambiarlas, aunque no estuvieran dando resultado, por lo que podemos observar que, en contraste el número de citas referenciadas por la misma Raquel en las prácticas que no favorecen la participación, es mayor al que tiene en el estímulo a la participación. Es decir, nuevamente encontramos que las condiciones de factores personales del padre, como la cultura y educación, influyen sobre las prácticas de crianza con enfoque inclusivo y la efectividad de la intervención, aún cuando el padre no es la primera referencia de crianza para los hijos.

Otro hecho que nos llama la atención es, que las prácticas asociadas a la promoción del juego se encuentran casi equiparables con su contraparte de acciones que no promueven el juego en los niños. Durante la intervención se observó que mucho de esto se relaciona a las actividades laborales de los padres o cuidadores, pero principalmente a la falta de costumbres y hábitos relacionados a ello. Durante el diagnóstico comunitario se habló de la falta de espacios para la recreación dentro de la colonia, por lo que muchos padres y cuidadores no saben qué hacer con sus hijos y simplemente los dejan libres por el hogar. En otros casos, la cultura personal y el nivel educativo de los padres y cuidadores influyen en el tipo de actividades rutinarias que eligen para hacer por las tardes, prefiriendo la televisión (telenovelas), que se convierte en la actividad compartida por padres e hijos. De la mano, semanalmente existe otra actividad común que favorece la inclusión y socialización de los hijos, al menos una vez por semana, las madres y cuidadoras, suelen visitar a sus propias madres o hermanas, por lo que los hijos tienen la oportunidad de jugar con sus primos, de

diferentes edades. Aunque son pocas las ocasiones, los padres y cuidadores suelen revivir sus juegos de la infancia con los hijos de manera esporádica.

En cuanto a las actividades que son consideradas contrarias a las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, como son sin estímulo a la participación y sin apoyo al aprendizaje, observamos que existieron categorías en las que aparecen padres que no realizan ninguna de éstas, lo que implica que sus prácticas ya suelen ser inclusivas en lo que respecta al involucramiento y consideración de los pequeños en casa, el diálogo familiar y la expresión de emociones, por un lado, y a la realización de actividades de aprendizaje en el hogar, por el otro. De la mano con este hallazgo, se puede decir que las prácticas de apoyo al aprendizaje son las que se encuentran más interiorizadas, ya que a pesar de no ser las que más frecuencia tuvieron en las citas, si fueron las que menos prácticas contrarias mostraron. Es decir, los padres y cuidadores identifican menos acciones que afectan el aprendizaje, porque de alguna manera han interiorizado un interés por el desarrollo y aprendizaje de sus hijos, lo que se observa en acciones como la asistencia a la escuela comunitaria y a las sesiones del propio proyecto de investigación.

Uno de los aspectos más relevantes al estudiar las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, fue que encontramos una estrecha relación entre ellas, de manera que existen acciones que realizan padres y cuidadores que pueden estar favoreciendo al mismo tiempo el aprendizaje, la participación y el juego. En los siguientes apartados se revisarán la situación inicial y los avances entorno a dichas prácticas en los padres y cuidadores de la colonia Barranca Honda.

5.1.2 Promoción del juego

Debido a la importancia que tienen las actividades lúdicas para el desarrollo de los niños durante los primeros años de vida, se considera deber de los padres y cuidadores establecer espacios y tiempos que promuevan el juego de los niños en el hogar. Por el contrario, la limitación para el juego y la exploración es considerada por la UNESCO (2004) como una barrera para el aprendizaje y la participación que se puede dar al interior de las familias. Para su análisis, dividimos esta categoría en cuatro subcategorías: planear actividades de juego en familia, implicar activamente a los niños en el juego, organizar la casa para el juego y

movilizar otros recursos para fomentar el juego. A través del registro de observación obtuvimos un panorama general de dichas prácticas de crianza con enfoque inclusivo al inicio y al final de la intervención, éste se puede observar en la matriz de resultados correspondiente (anexo 18).

De manera general, encontramos ligeros cambios en las prácticas de los padres y cuidadores asociadas al juego, sobre todo en el caso de Toño. Sin embargo, nos llamó la atención que muchas de las prácticas ya existían al iniciar el proyecto y se mantuvieron al finalizarlo, esto habla de que el juego es una actividad importante en las familias de Barranca Honda. En cuanto a la frecuencia de citas en el programa Atlas.ti (tabla 20), encontramos que éste código es casi igual a su contra parte *sin promoción del juego*, por lo que vale la pena analizar qué fue lo que dijeron los padres al respecto. De acuerdo a la información presentada en la matriz anterior y aquella proveniente del diario de campo, a continuación presentamos el análisis de cada una de las subcategorías que componen la promoción del juego.

La primera de ellas, planear actividades de juego en familia, se refiere al involucramiento de los padres, cuidadores y el resto de la familia en las actividades como leer cuentos o jugar juegos comunes, aprovechando los conocimientos y experiencias de la infancia de padres y cuidadores para compartir y enseñarle a los más pequeños, estableciendo en casa tiempos específicos para ello. La mayor parte de las prácticas se demostraron al finalizar el proyecto, sobre todo aquellas en las que los padres le enseñaron a sus hijos a jugar los juegos que ellos mismos jugaban en su infancia.

La mitad de las familias dijeron realizar juegos o leer cuentos en familia, aunque hay que considerar que dos de ellas lo hacían antes de realizar el proyecto. En el caso de dos familias que no realizan estas actividades, observamos que esto se asocia a que los padres no cuentan con los recursos educativos (no saben leer) o el tiempo para hacerlo. Nos llama la atención que, en el caso de Gabriela, se trató de una práctica que se realizaba al inicio de la intervención, pero al finalizar dejó de registrarse, la razón principal fue que las niñas comenzaron a convivir más con la madre que con la tía, por lo que la crianza recayó en la primera durante las últimas fechas; debido a que la madre no sabe leer ni escribir, en muchas ocasiones rechazó participar de actividades que involucraran estas acciones, lo que provocó la disminución de las prácticas mencionadas.

En cuanto a los juegos o actividades que no requerían de habilidades como la lectura, observamos que los padres y cuidadores se involucraron más, lo que sirvió para estimular la convivencia y participación en familia. Tal fue el caso de la familia de Toño, cuyos miembros hacían frecuente uso de los juguetes reciclados que se construyeron durante las sesiones y comentaron entusiasmados que “...ya hasta estaban formando una banda con su papá, y que le gusta tanto a Toño que le pega tan fuerte que sale volando la baqueta. Ella dice que traerá una cubeta para acompañar a la banda de la familia.” (diario de campo, 15:222).

Al finalizar la intervención la mayoría de las familias logró establecer rutinas diarias más estructuradas, en las que se consideró el juego como parte de las actividades de los niños. La excepción fueron las familias de José y Gabriela, en las que observamos factores como inestabilidad o dificultades familiares que impactaron en la forma de organizar las actividades familiares.

Como mencionamos al inicio, la práctica dónde se observaron mejores resultados en esta subcategoría fue la relacionada a compartir los juegos de la infancia de los padres y cuidadores con sus hijos, ya que al finalizar la intervención, todos dijeron haber jugado con sus hijos alguno de los juegos que sus padres les enseñaron o que ellos disfrutaron.

En la segunda subcategoría implicar activamente a los niños en el juego, se le concede importancia al niño pequeño para proponer o elegir los juegos y actividades que quiere realizar, fomentando el juego de manera equitativa, sin estereotipos de género, edad o condición, así como la existencia y el uso de materiales para el juego en casa (juguetes o juegos), independientemente de la cantidad o recursos de la familia, ya que se considera el uso de materiales reciclables o de uso cotidiano, lo que se asocia a la cuarta subcategoría que veremos más adelante.

Una de las prácticas que más nos llamó la atención a lo largo de la intervención, fue la relacionada a los estereotipos de género en el juego. Al inicio de la intervención, los padres y cuidadores expresaron que dichos estereotipos no existían al momento de jugar, solo dos familias reconocieron que si era importante que los niños se limitaran al juego correspondiente a su género. Estas actitudes se registraron en el diario de campo, durante las primeras sesiones, “se le pidió a los niños que jugaran con los juguetes puestos en la mesa (luchadores, carritos y muñecas), la niña eligió a la muñeca y él (Toño) los carritos, cuando

se les pidió que cambiaran, lo hicieron, pero mostraron cierto recelo y el juego de Toño se convirtió en un juego violento donde arrastraba a la muñeca” (diario de campo, 15:127). Entre las razones que encontramos para dichas actitudes en los niños, está que son los padres quienes arrastran con fuerza los estereotipos con respecto al juego de sus hijos, ya sea de manera consciente/abierta o no, “se hablaba con los papás acerca de permitirle a los niños jugar con juegos indistintos para los géneros, aunque en el discurso estuvieron de acuerdo, la mamá señaló que el papá si pensaba que `si los niños jugaban con muñecas era malo para él’(refiriéndose al niño)” (Diario de campo 15:129). Incluso, dentro de las primeras actividades de las sesiones les pedimos a los papás jugar con sus hijos, mostrando en este momento la raíz de las actitudes estereotipadas en sus propias experiencias de juego cuando eran niños “se les invitó a compartir juegos con sus hijos (cada uno aprendió a jugar juegos muy preestablecidos para género) la mamá jugaba muñecas y comidita y el papá a subirse a árboles y yoyo” (diario de campo, 15:131).

Lo que pasó al final de la intervención fue interesante, debido a que la cultura jugó un papel muy importante en esas dos familias, principalmente en la que al inicio consideraba que no había juegos clasificados según el género. La primera de ellas, la familia de Toño, es una familia en la que observamos varias conductas de preferencia por el género masculino, sobre todo en comparación con el trato hacia la única hija, a quien se le daban pocas consideraciones e incluso, no se le daban los mismos privilegios que al hijo. Para esta familia, la intervención fue muy significativa, comentaron que al final, la forma de interactuar con las actividades de juego con toda la familia, fueron más frecuentes y libres de estereotipos. Por otro lado, la familia de José, que mostró importantes conflictos de comunicación y disciplina generados por el padre, no logró eliminar los estereotipos, por el contrario, éstos continuaron presentes, haciéndose más fuertes a pesar de que el padre fue involucrándose progresivamente en la intervención “(Raquel) reconoció que es complicado que sus hijos (dos varones) puedan hacerlo ya que su padre no los deja `el papá no lo permite, ni el hijo mayor, aunque José lo intente , le dicen que eso es de niñas’” (diario de campo, 15:157).

Por último, en el caso de la familia de Lola, la madre comentó al inicio que ella estaba a favor de que sus hijos jugaran cualquier juego, independientemente de si se consideraba “para niño” o “para niña”; sin embargo, al finalizar la intervención, mencionó que tanto su

suegra, como el padre de los niños, no estaban de acuerdo con estas ideas, por lo que no permitían – aún sobre la decisión de la madre- que los niños jugaran libremente. En todos los casos mencionados, se demuestra que, como dice Myers (1994), los factores culturales de las familias son más fuertes que cualquier explicación que la ciencia pueda dar.

Otro aspecto que se vio favorecido, fue el uso de juguetes y juegos, ya que cinco de las seis familias reconocieron hacer uso de juguetes – la mayor parte de las veces, creados por ellos mismos- o promover juegos con sus hijos, ambos aspectos se trabajaron constantemente en el proyecto, permitiendo el intercambio de ideas entre las familias y por parte del equipo de investigación, por lo que se entiende que la posibilidad de establecer redes favorece el conocimiento de más juegos y diferentes materiales. La única familia que reportó no hacer uso de juguetes o juegos, fue la de José, cuyos padres no mostraron prioridad a las actividades del juego, por resolver aquellas asociadas a la comunicación y participación.

En este sentido, detectamos que los niños están acostumbrados a hacer uso de los recursos que hay en el entorno para crear juegos. En una ocasión, al terminar las sesiones, dos niños tomaron la iniciativa para interactuar conmigo a través del juego. Construimos carreteras con el lodo y utilizamos materiales que ya no se usaban de la escuela comunitaria como coches, convirtiéndose en una dinámica frecuente por varias semanas, incluso elegimos un “escondite” para guardar los nuevos juguetes, así quedó registrado en el diario de campo:

Me invitaron a jugar afuera como lo habíamos hecho la semana pasada, construyendo una carretera con la tierra y el lodo, les dije que si, salimos y vimos que ya no estaba nuestra carretera, entonces acordamos que la construiríamos nuevamente al terminar la sesión” (diario de campo,15:183)

jugamos unos minutos en el exterior del CUPS, con sus carritos y guardamos las tablas que usamos para la autopista detrás de un muro para seguir jugando después” (diario de campo,15:188)

En relación a conocer los gustos de los niños en cuanto a juegos y actividades, dos familias no mostraron interés al finalizar la intervención, sin embargo, la mayor parte de las familias comenzaron a dar más importancia a la voz de los pequeños.

Un elemento muy importante de la inclusión, es el reconocimiento de la diferencia y la posibilidad de abrirnos a la convivencia, por lo que fomentar el juego con niños de diferente edad, condición o incluso familias, es trascendental, sobre todo considerando que los niños no asisten a la escuela regular, por lo que sus posibilidades de convivencia con otros niños es limitada. Al inicio de la intervención, cinco de seis familias dijeron que sus hijos no convivían con otros niños fuera de aquellos familiares con los que compartían la casa o el terreno, por lo que las posibilidades de abrirse a la diversidad, eran sumamente reducidas. Al finalizar la intervención, solo una de las familias seguía manteniendo esta limitante en el juego de sus hijas, quizá asociado al cambio de casa y dinámica familiar; por el contrario, la mayor parte de las familias reconoció la importancia de permitir a sus hijos jugar con otros niños, sin embargo, esta actividad se realizó únicamente con otros familiares, aunque ya no se limitaban a aquellos que vivían en la misma casa, sino a visitar a otras familias, lo que es un gran avance. Aunque aún no es lo ideal, los argumentos de las familias se relacionan a que la inseguridad y la falta de confianza entre vecinos son una limitante: “aunque la señora Lucila reconoce la importancia del juego compartido con niños de otras edades, reconoce que es difícil que conviva con otros niños, por la inseguridad de la colonia. Dice que solo puede jugar con sus primos en el patio de la casa” (diario de campo, 15:135).

Relacionada a la subcategoría anterior, encontramos organizar la casa para el juego, que se refiere a mantener un ambiente seguro y apto para el juego en el hogar, donde no existan riesgos para que el niño se desplace y realice las actividades de juego, además de que los materiales estén organizados, limpios y su alcance.

En esta subcategoría no encontramos cambios drásticos entre la situación inicial y la final de las familias, para comprender estos resultados es necesario tomar en cuenta que se trata de circunstancias asociadas específicamente a las condiciones del hogar que, aunque pudieran ser modificadas en la forma, dependen mucho de los recursos y el estado de las casas donde habitan las familias. De esta forma, consideramos que el único cambio significativo, que puede asociarse a proceso de desarrollo del proyecto, fue el de la mamá de

Leonardo, quien en un principio no mantenía organización de los objetos personales y juguetes del niño y al final se mostró mucho más organizada, proporcionándole un espacio específico a sus juguetes. En el caso de Gabriela, la transformación se asocia al cambio de casa que fue consecuencia de la modificación de la dinámica familiar, ya que la madre dejó de trabajar y comenzó a hacerse cargo de sus hijas. Para José y Toño, encontramos que nuevamente las características contextuales y los recursos económicos juegan un papel muy importante en las condiciones de las casas de ambas familias, lo que en su caso, incide en la organización y las condiciones de seguridad y salud.

Por último, al movilizar otros recursos para fomentar el juego, los padres y cuidadores establecen redes y recursos para promover el juego, ya sea a través de actividades de ocio y tiempo libre (se consideran deportes, talleres, etc.), la búsqueda de espacios de recreación como parques y reutilizar o reciclar materiales que sirvan para el juego.

Esta subcategoría es la que muestra mayores dificultades para los padres y cuidadores, ya que en todo momento expresaron la falta de apoyo y opciones para que los niños más pequeños puedan realizar actividades de juego fuera de casa, como vimos en el diagnóstico comunitario y los apartados anteriores. Por esta razón, ninguna de las familias logró vincular a sus hijos con actividades recreativas que además puedan coadyuvar en el aprendizaje fuera de casa.

Un hallazgo importante es el relacionado al acceso y disponibilidad de áreas verdes y parques dentro de la colonia. Aunque en el apartado de diagnóstico comunitario pudimos notar que existen pocos espacios de este tipo dentro de Barranca Honda, al principio de la intervención algunos padres y cuidadores reportaron que sí llevaban a sus hijos a jugar a estos espacios, al final solo una familia continuaba realizando esta práctica. En definitiva, la situación de inseguridad y los hechos violentos ocurridos en la colonia impactaron en la posibilidad de los niños de participar de juego libre en espacios públicos, lo que impacta además en la oportunidad de socializar y crear redes entre vecinos desde pequeños o, en el caso de los adultos, con otros padres, generando muy posiblemente un nuevo círculo de vulnerabilidad.

Donde sí se encontraron mayores prácticas inclusivas, fue en el aprovechamiento de materiales reutilizables y de uso cotidiano para el juego, debido a que durante las sesiones,

se mostraron a los padres y cuidadores distintas posibilidades, retroalimentadas por las familias, para hacer uso de lo que ya existe en casa para fomentar el juego de sus hijos. Con este resultado podemos darnos cuenta de la importancia de establecer redes de comunicación y participación entre los habitantes de la comunidad, que permitan expandir las posibilidades de juego de los niños, independientemente de los recursos o carencias económicas.

5.1.3 Apoyo al aprendizaje

En las prácticas de crianza relacionadas al aprendizaje, se concentran aquellas acciones de padres y cuidadores en las que se realizan actividades en el hogar con la finalidad intencional de aprender. Más allá de la asistencia o no a la escuela, el hogar es un espacio natural para el aprendizaje, y es a través de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, que puede subsanarse la falta de servicios educativos en contextos como el de Barranca Honda. Para su comprensión, la dividimos en cuatro subcategorías: planear actividades de aprendizaje, implicarse en las actividades de aprendizaje, organizar la casa para el aprendizaje y movilizar recursos para el aprendizaje. En el anexo 19 se presenta la matriz de análisis que se usó para vaciar los datos de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, correspondientes a la categoría apoyo al aprendizaje.

En un apartado anterior, mencionamos que éstas prácticas fueron más recurrentes en las citas analizadas por el programa Altas.ti que su contra parte sin apoyo para el aprendizaje. Algunas de estas prácticas las observamos al inicio de la intervención, sin embargo, su presencia al final de la misma se hizo más estable, sobre todo en aquellas que se refieren a implicar activamente a los niños en el aprendizaje y organizar recursos para el aprendizaje. A continuación presentamos los resultados y la interpretación de lo que sucedió con cada subcategoría de las prácticas asociadas al apoyo para el aprendizaje, a partir de las observaciones hechas durante el levantamiento de la información de los registros y la información recabada en el diario de campo.

En primer lugar, los padres y cuidadores planean actividades para el aprendizaje cuando aprovechan las actividades cotidianas para aprender de manera intencionada, además de que se establecen tiempos dentro de la rutina diaria para que el niño realice tareas o actividades escolares. Al inicio de la intervención, tres de las familias consideraron que las

actividades cotidianas fomentaban el aprendizaje. Sin embargo, al finalizar la intervención cinco de las seis familias aprovechaban las actividades como cocinar o arreglar la casa para que sus hijos aprendieran cosas, sobre todo con respecto al lenguaje y el reforzamiento del vocabulario, además de que incluyeron en sus rutinas diarias, tiempos específicos para realizar tareas escolares “cuando cocino le voy diciendo el nombre de las cosas” (Cristina, 16:9). Entre otras actividades que los padres y cuidadores reportaron que realizaban para apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa están “raya las libretas, tiene cuentos para colorear, le enseño a decir las vocales” (Cristina, 16:11). De manera particular, observamos que algunas madres mostraban interés por reproducir las actividades que llevamos a cabo durante las sesiones “la mamá se muestra muy participativa de todas las actividades, pidió incluso que se le enviara el audio de la canción para repetirla en casa” (diario de campo, 15:118), y sesiones más tarde mostró al equipo de investigación un video grabado con su celular de sus hijos cantando y bailando las canciones.

En particular, se trató de una práctica favorecedora del desarrollo para Leonardo, quien al inicio de la intervención mostraba dificultades de lenguaje, por lo que su mamá ya solía hacer uso de recursos en el hogar para fomentar el lenguaje “... diciendo cosas que les gustan o que ven, como ratón...con cosas que tenemos en casa que les motiven a hablar o las mascotas” (Lucila, 15:76); sin embargo, con el paso del tiempo estas prácticas adquirieron más estructura y permanencia durante las actividades diarias, mas adelante se mostrará la relación que hubo con respecto al desarrollo infantil temprano de Leonardo.

Otro aspecto que se vio impactado fue el establecimiento de rutinas que implicaran el establecimiento de un tiempo determinado para hacer tareas o actividades de aprendizaje. Al inicio de la investigación, y durante el diagnóstico realizado en colaboración con el CUPS (BUAP- CUPS, 2016), se identificó como una de las principales características de la crianza la falta de rutinas en relación a tiempos específicos para actividades como comer, hacer tareas, dormir, etc. Durante el levantamiento del registro de observación final, se observó mayor organización en estos aspectos, incluso la mamá de Toño comentó “todos los días hacemos tareas y lo pongo a practicar” (Lulú, 26:6). Por otro lado, la mamá de Leonardo comentó “es lo primero que hace (la tarea)” (Lucila, 24:8).

En el caso de José, estas prácticas fueron las menos favorecidas, ya que no mostró ningún avance en el apoyo al aprendizaje de manera directa; sin embargo, unas semanas después de haber comenzado la intervención, la mamá de José se matriculó en la escuela comunitaria para aprender a leer y escribir:

Ocurrió algo importante con la señora Raquel. Hoy, al llegar, ya se encontraba en la escuela, dentro del grupo verde, haciendo ejercicios de lecto-escritura, por lo que parece que está muy motivada y dispuesta para el aprendizaje. Además, estaba aseada y peinada (generalmente no lo está) quizá estas actitudes forman parte del proceso que se está llevando a cabo con ellos (diario de campo, 15:168)

Cuando le preguntamos porque había comenzado a asistir a clases, comentó que era la mejor forma de ayudar a sus hijos con las tareas “dice estar muy contenta, y que quiere apoyar más a sus hijos en la escuela, por lo que ella también debe aprender y terminar la primaria y la secundaria” (diario de campo, 15:178). Desafortunadamente, debido a los conflictos familiares relacionados a la disciplina del hijo mayor y la comunicación, tanto José como Raquel dejaron de asistir con regularidad a la escuela comunitaria, privilegiando la atención a las prácticas de crianza relacionadas con el estímulo de la participación y comunicación familiar, como podremos ver más adelante.

Otro caso en el que no se observaron cambios en dichas prácticas, es el de Gabriela. En la familia de Gabriela, las prácticas de crianza son compartidas por la madre y la tía, sin embargo, no existen acuerdos sobre las mismas, lo que ocasiona que las reglas y, sobre todo la rutina diaria, sea muy variable. De esta manera, aunque la tía comentó que las experiencias diarias si se aprovechan para que Gabriela aprenda palabras nuevas, no realizan actividades con la intención explícita de aprender o reforzar las tareas. Incluso, a pesar de que para el final de la intervención Gabriela asistía a un precolar de San Pablo Xochimehuacan, la asistencia no era regular y dependía de las actividades de la madre.

En cuanto a implicar activamente a los niños en el aprendizaje, observamos que en la mayoría de los casos, la figura del hijo se volvió más activa en relación a sus experiencias de aprendizaje en el hogar, permitiéndoles a los pequeños elegir o decidir las actividades

relacionadas al aprendizaje, pero sobre todo fomentando la reflexión sobre las actividades que realizan y sobre sí mismos y sus relaciones con los demás.

Nos llama la atención que las prácticas en las que se aprovechan y valoran los conocimientos y habilidades que los niños adquieren en la escuela comunitaria, fueron las únicas en las que no se mostraron avances al final de la intervención. Se trata de las familias de José y Gabriela, en los que existen condiciones como analfabetismo de los padres e inestabilidad en las relaciones al interior de la familia, por lo que la poca valoración en los aprendizajes escolares podría entenderse a partir de dos perspectivas. La primera, con respecto a la propia trayectoria educativa de los padres, que impacta en el interés y autoconcepción de la capacidad para retomar los aprendizajes de sus hijos, al respecto: “al preguntarle por las nuevas prácticas de crianza asociadas al desarrollo del lenguaje y el pensamiento matemático no reconoce haber hecho nada para enseñarle, para ella todo ha sido aprendido de sus hermanos o de la escuela” (diario de campo, 15:201), podría decirse que no reconoce el efecto que pudieran tener sus propias acciones en lo que sus hijos aprenden. La segunda, la priorización de la resolución de los conflictos al interior de la familia, como en el caso de la familia de José, o la adaptación a las dinámicas familiares inestables, como es el caso de la familia de Gabriela.

Aunque se suelen asociar las actividades de aprendizaje con el ambiente que se desarrolla en la escuela, para los niños de Barranca Honda, el hogar constituye el ambiente que proporciona más recursos materiales y las condiciones para aprender cotidianamente. Por esta razón, durante las visitas domiciliarias, pusimos especial énfasis en observar e identificar los juguetes o materiales que sirvieran para realizar actividades intencionadas de aprendizaje, el orden y limpieza con que se cuenta y las posibilidades que tienen los pequeños para desarrollar la independencia, es decir, cómo los padres y cuidadores organizan la casa para el aprendizaje.

En esta subcategoría, los avances fueron notorios, ya que observamos que los padres fueron más conscientes de la importancia de mantener espacios adecuados para el aprendizaje de los niños en el hogar. Un hecho que ayudó fue que, durante las sesiones se hizo énfasis en hacer uso de materiales reciclables, que resultaron de mucho interés para los niños, pero sobre

todo, favorecieron la incentiva y creatividad de los papás y cuidadores para aprovechar los recursos existentes en casa.

Al inicio de la intervención, durante el diagnóstico de necesidades, las madres expresaron especial interés en que “los niños hagan las cosas solos” (Raquel, 15:71), lo cual exige de los padres, prácticas que impliquen mantener un entorno seguro y organizado, para que los niños puedan ser más autónomos y aprendan a resolver sus necesidades de manera independiente, acorde a su edad. A lo largo del tiempo, los papás y cuidadores fueron mostrándose más convencidos y seguros de permitirle a sus hijos realizar las cosas por sí mismos, lo que impactó en el desarrollo de la autonomía e independencia de los niños “ya sabe comer solo, cambiarse y bañarse solo, ya lo hace. También quehacer” (Raquel, 22:10). Aunque, durante las sesiones observamos que los niños lograban realizar las actividades por sí mismos, en algunos casos los padres preferían hacer las cosas por ellos, limitando las posibilidades y la independencia de sus hijos para realizar actividades de autocuidado, como puede percibirse en las siguientes citas:

En cuanto a Leonardo, la madre dice que si sabe realizar actividades de la casa, pero que pocas veces lo hace. Pudimos observar que si puede realizarlas y deja limpio su lugar (diario de campo, 15:96)

Se observa que el niño puede realizar las actividades y que dobla la ropa acorde a su edad y de buena manera (enrolla calcetines), pero la mamá no lo deja hacerlo todo solo (diario de campo 15:121)

Ambas citas corresponden a la misma familia, en momentos diferentes de la intervención, por lo que entendemos que, aunque Leonardo puede realizar las actividades, no las hace porque su madre las lleva a cabo por él, lo que limita el desarrollo de sus habilidades.

Nuevamente, los factores económicos y contextuales impactaron en los resultados finales de la familia de Toño y José. Ambas familias son las que presentan mayores carencias económicas, por lo que sus casas están construidas en terrenos poco adecuados, sin piso firme

y en el caso de José las paredes y techo están conformados por materiales reutilizables y de desecho, como láminas y cartón. Por estas razones, no observamos organización y limpieza en las casas o los materiales de aprendizaje.

Además de lo que ocurre en el hogar, la movilización de otros recursos para el aprendizaje de los niños, es una tarea afrontan padres y cuidadores. Sin embargo, una de las principales carencias que observamos durante la investigación fue la de los recursos con los que cuenta la comunidad de Barranca Honda, particularmente de niños en primera infancia. Este hecho afecta las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de los padres, ya que, aunque muestren interés e intención de complementar las experiencias de aprendizaje de sus hijos con talleres, actividades vespertinas o visitas a museos, no existen tales espacios dentro o cerca de la colonia. Incluso, durante el cierre de las sesiones, los padres y madres comentaron que era la primera vez que existían actividades que involucraran la participación de los padres, y manifestaron su interés en que ocurriera con mayor frecuencia.

Únicamente dos de las familias contestaron que si han podido proveer a sus hijos de otras experiencias de aprendizaje, específicamente en algunos paseos familiares a la ciudad de Puebla, con una frecuencia esporádica. En ambas familias, las madres son quienes tienen los más altos niveles de escolaridad en comparación a todos los padres y cuidadores de las familias participantes, por lo que nuevamente se considera que este factor es decisivo en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo que apoyan el aprendizaje.

Por otro lado, a pesar de que actualmente no se observaron acciones relativas a la movilización de recursos para el aprendizaje, la madre de Ángel reportó que, tras la enfermedad de su hijo, asistió a instituciones de gobierno en la ciudad de Puebla para atenderlo en terapias de rehabilitación física y de lenguaje (diario de campo, 15:34), lo que demuestra que el interés de los padres y cuidadores y la respuesta a sus necesidades de aprendizaje no están siendo satisfechas por el contexto inmediato en el que se encuentran, por lo que el acceso a dichos recursos de aprendizaje exige una mayor inversión en tiempo y recursos económicos por parte de los padres y cuidadores.

Por último, además de los factores mencionados, cabe resaltar que los padres no cuentan con la información necesaria para movilizar dichos recursos, ya que no existe un agente comunitario o vinculación de dichos servicios en la colonia, lo que nos obliga a

reflexionar acerca de la función de divulgación y promoción de las instituciones públicas que participan en actividades de educación no formal, así como en la desigualdad en la distribución de las acciones y recursos del Estado.

Otra forma de movilizar recursos para el aprendizaje tiene que ver con la incorporación de los niños a la escuela formal. Recordemos la población con la que se decidió realizar la investigación está compuesta por familias con niños pequeños que no asistían a la escuela regular, sino a la escuela comunitaria por distintos factores. Conforme fueron transcurriendo las sesiones, los padres, madres y cuidadores, fueron mostrando mayor interés en formalizar los estudios de sus hijos, “a partir del siguiente ciclo escolar, la madre de Leonardo ha decidido incorporarlo al primer grado de primaria a la escuela de la colonia, comenta que se ha dado cuenta de que es importante asistir a la escuela” (diario de campo, 15:139). A pesar de que las condiciones de los servicios escolares en la colonia dificultan el acceso de los niños, al finalizar la intervención, cuatro de los seis niños ingresaron a escuelas cercanas o dentro de Barranca Honda (dos en primaria y dos en preescolar):

La Sra. Karen comentó que Lola entrará al preescolar (CAIC) en agosto, pero que desea seguir asistiendo para apoyarla y además ayudar a su hijo pequeño (diario de campo, 15:149)

Leonardo y Toño ingresaron a la primaria. El primero a la primaria de Barranca Honda (en turno matutino) y el segundo a la de San Pablo (en turno vespertino) (diario de campo, 15:158).

Aunque las familias mostraron compromiso con las actividades del proyecto, las costumbres, las circunstancias contextuales y los hábitos de las familias, impactaron en la asistencia y puntualidad a las sesiones, ya que solían faltar y llegar con varios minutos de retraso, sobre todo cuando las sesiones comenzaban a las 8 o 9 de la mañana.

5.1.4 Estímulo de la participación

Otra de las acciones que componen las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, es la que engloba actos relacionados a estimular la participación de los niños y el resto de la familia en las actividades cotidianas, de manera que los niños se habitúen a un ambiente participativo

y desarrollen habilidades necesarias para desenvolverse de manera natural en otros contextos. Esta categoría es de suma importancia, ya que forma parte directa de los procesos de inclusión y guarda una estrecha relación con el desarrollo de las otras dos, “participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo... Inclusión implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños” (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 3).

Las subcategorías en las que se dividió el estímulo a la participación para su análisis son: fomentar la comunicación en casa, fomentar la participación de los niños en casa, organizar la casa para fomentar la participación y movilizar recursos para la participación. Dichas subcategorías se codificaron con ayuda del programa Atlas.ti, a partir del diario de campo y las notas en los registros de observación, además de complementarse con la información recabada en dichos registros al iniciar y terminar las sesiones del proyecto participativo. El anexo 20, muestra la matriz donde se presentan los resultados generales de esta categoría.

Aunque el número de citas relacionadas con las acciones contrarias al estímulo de la participación, son elevadas (66), no cabe duda de que se trata de las acciones donde se tuvo más impacto con el programa de intervención participativa, según la frecuencia de citas mostrada por el programa Atlas.ti (100 citas), ya que los resultados nos muestran que la mayor parte de las familias modificaron sus prácticas para estimular la participación en el hogar, volviéndolas más inclusivas. A continuación presentamos los resultados para cada una de las cuatro subcategorías.

En primer lugar, UNESCO resalta la importancia de la comunicación y de las frecuentes interacciones sociales afectivas y de estímulos afectivos, como una estrategia de desarrollo para los niños más pequeños, considerando que, de no existir estas condiciones, la interacción al interior de la familia podía convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación (2004). En el mismo sentido, uno de los cinco conceptos clave para el desarrollo infantil temprano en los estudios hechos por los científicos de la Universidad de Harvard, es el denominado interacciones de retroalimentación entre padres e hijos, que hacen referencia

a la influencia de la comunicación que existe entre los padres y los hijos en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Una de las costumbres más arraigadas que encontramos al inicio de la intervención fue la importancia que le otorgan los miembros de la familia a la televisión, lo que en muchas ocasiones limitaba el diálogo y la comunicación entre los miembros, como se registró durante las primeras entrevistas, “al preguntarle si se conversa durante la comida, nos mencionó que ven la televisión, en especial un programa llamado 101 formas de morir” (diario de campo 15:91); esta práctica se siguió encontrando al finalizar la intervención, incluso uno de los eventos más importantes para una de las familias fue comprar una televisión; por lo dicho, asumimos que la televisión es un recurso cultural difícil de suplir, por el contrario, llega a ser un punto de reunión para las familias, ya que una de las madres comentó que sus reuniones familiares son “solo cuando vemos tele” (Raquel, 23:15).

A pesar de la limitante en la comunicación al momento de comer, todas las familias mostraron un cambio en otras prácticas con respecto a fomentar la comunicación en casa, lo que demuestra una mayor conciencia con respecto a la utilización de un lenguaje abierto y accesible para los más pequeños, generando la posibilidad de aumentar el diálogo entre los miembros de la familia y la participación de los niños en las conversaciones familiares. Quizá la acción que hace falta trabajar en algunas de las familias en el uso del diálogo para resolver problemas, lo que puede estar relacionado al clima de violencia (cultura- contexto) en el que están inmersas las familias.

Desde el inicio de la intervención, observamos en los padres y cuidadores una tendencia a recurrir a castigos, golpes y premios para la disciplina. Estas prácticas resultaban poco efectivas, ya que los niños, lejos de comprender las reglas y actuar conforme lo que sus padres esperaban de ellos, desarrollaban actitudes agresivas y retando a la autoridad, un ejemplo de ello es lo que ocurrió durante las entrevistas iniciales, cuando “se observó que la sra. Raquel, para controlar a sus hijos, recurre a premios y castigo físico (llevándose, echándole agua y proponiéndole darle 5 pesos) a lo que José responde con violencia” (diario de campo, 15:28). Encontramos situaciones parecidas durante los primeros dos meses en los que se visitaron a las familias, periodo durante el cual los niños se mostraban menos

receptivos y motivados durante las sesiones de trabajo. Posteriormente, comenzamos a observar mayores prácticas inclusivas en el fomento del diálogo y la reflexión, lo que impactó en el desempeño de los niños durante las sesiones.

Sólo existió un caso en el que no se generaron las prácticas inclusivas con respecto a la comunicación, en cuanto a la utilización de un lenguaje accesible y el involucramiento del niño en las conversaciones familiares, este caso es el de la familia de Leonardo, compuesta por madre e hijo. Posiblemente esta situación tenga que ver con ~~de~~ la madre concibe a Leonardo como un niño pequeño que no entiende de las “cosas de adultos”, llegando a subestimar su capacidad para reflexionar acerca de las reglas y su propia conducta.

Con respecto a la participación de los niños en las actividades del hogar, también pudimos observar un aumento generalizado de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Para empezar, cinco de las seis familias mencionaron que, al finalizar la intervención, animaban a sus hijos más pequeños a expresar sus emociones y sentimientos, aún cuando en sus propias experiencias, estas situaciones no ocurrían en sus hogares. En general observamos una necesidad apremiante de los participantes por expresar sus emociones, al tiempo que no sabían como hacerlo. Sin embargo, la familia con mayor dificultad para expresarse fue la de José. En este caso, observamos una fuerte resistencia por parte de todos los miembros de la familia a abrirse, debido a que el papá suele ser muy dominante y poco expresivo; a pesar de ello, en algunas de las actividades relacionadas a las emociones, tanto la madre como José se mostraron receptivos y deseosos de participar, por lo que se supone que con un poco más de trabajo – involucrando al padre- las necesidad de expresarse de los miembros de la familia pudiera ser satisfecha:

Después se trabajó con la señora Raquel y José, al mismo tiempo que Lucila y Leonardo. En este, caso las mamás y los niños estaban más participativos y se lograron los objetivos establecidos, los niños identificaron las emociones e incluso comenzaban a hablar de experiencias en las que se generan las emociones, las mamás también participaron en este punto, ya que hablaban de anécdotas o experiencias. Ambas madres trajeron las fotos, lo que

permitió también analizar mejor las situaciones y las expresiones emocionales. Las actividades sirvieron para que las madres se expresaran también (diario de campo, 15:163)

Como mencionamos en el apartado del juego, los estereotipos de género suelen ser muy arraigados en las familias de Barranca Honda, lo que implica un reto, ya que cuando las prácticas de crianza fomentan los estereotipos en cuanto al género, capacidades de las personas, las formas de expresar las emociones y el afecto, pueden generar barreras para el aprendizaje y la participación (Givaudan y Pick, 2014). En el caso de las familias participantes, para el final de la intervención, la mayoría mostró mayor apertura en cuanto a la colaboración de los miembros de la familia en actividades cotidianas, sin distinción de género, ni separando actividades de acuerdo al mismo.

Respetar y compartir son valores inclusivos por excelencia, y los resultados que observamos al finalizar la intervención, son alentadores en cuanto al desarrollo de prácticas inclusivas. En el caso de hacer énfasis en compartir, todas las familias mostraron interés en generar una relación de colaboración al interior de las familias, entre hermanos, y al exterior con niños de otras familias con las que se convivía durante las sesiones o en la escuela comunitaria. Por otro lado, el respeto entre miembros de la familia y con otras personas, se volvió un ejercicio diario para cinco de las seis familias.

A pesar de los avances, aún encontramos dos familias que manifestaron no tomar en cuenta los deseos, inquietudes y necesidades de los más pequeños. En ambos casos, esta práctica se asocia a la percepción de que los niños no logran comunicar sus necesidades e inquietudes por dificultades en el lenguaje, por lo que los padres y cuidadores argumentan no entender lo que los niños dicen. En relación a este resultado, vale la pena recordar que uno de los principios elementales de inclusión y derechos de los niños, consiste en respetar, valorar y fomentar la capacidad de los niños para tomar decisiones y ser escuchados dentro de su familia y comunidad (ACUDE, 2016), por lo que se trata de un elemento que debe considerarse para la futura promoción de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo.

La subcategoría organizar la casa para la participación, se compone de dos acciones principalmente. Abordamos la primera de ellas en el apartado de fomentar la participación, y se refiere a la participación de todos los miembros de la familia, pero principalmente de los

niños pequeños, en las actividades cotidianas y tareas del hogar. En esta práctica observamos que todas las familias lograron actuar colaborativamente y asignar tareas a los pequeños, acorde con su edad y capacidades, “sí, me ayuda a barrer y tender la cama, levanta sus zapatos y lava trastes” (Karen, 19:16). Sin embargo, aún encontramos una tendencia por parte de los padres de familia a no participar en las labores del hogar, “... mi esposo no (refiriéndose a las actividades del hogar)” (Karen, 19:15), lo que podría impactar en la participación libre de estereotipos.

La segunda acción se refiere al establecimiento de normas claras en el hogar. Al inicio del proyecto, los padres y cuidadores expresaron que en sus casas no existían normas claras, e incluso que era difícil establecer acuerdos entre los padres con respecto a la disciplina, convirtiendo este punto en una de las prioridades a atender durante las sesiones. Como se mencionó en el apartado de fomentar la comunicación en casa, observábamos a los padres y cuidadores indiferentes hacia el establecimiento de disciplina en el hogar, llegando a delegar en los hijos mayores la regulación de las conductas de los menores “... los hermanos mayores de Toño regulan la conducta del mismo...” (diario de campo 15:107).

Al final de la intervención, cinco de las seis familias demostraron que seguían los acuerdos establecidos como reglas del hogar en una de las sesiones, e incluso expresaron que habían logrado establecer acuerdos entre los padres, a fin de mejorar la disciplina de sus hijos, como el caso de Raquel: “dice que ya se pone de acuerdo con su esposo en la disciplina y que eso ha favorecido el comportamiento de sus hijos. Dijo que deseaba que no se terminara la intervención, porque le había ayudado mucho a educar a sus hijos” (diario de campo, 15:257), en otra ocasión, mencionó: “hicimos con ustedes un reglamento y si funcionó. Hablé con mi esposo, hay que ponernos de acuerdo, si no nos van a agarrar” (Raquel, 22:16).

Al respecto de las reglas y rutinas en casa, debido a las necesidades expresadas por las familias, destinamos una de las sesiones a realizar un reglamento para el hogar, con la participación de todos los miembros de la familia que asistieran ese día a la sesión. Otra de las razones por las que decidimos realizar esta actividad fue que en el transcurso de la intervención percibimos que los padres empezaban a esperar que las soluciones a los problemas disciplinarios fueran proporcionadas por alguien más, en este caso el equipo de investigación “... da la impresión de que esperan que la solución (con respecto a la disciplina

de los hijos) se las dé un externo (en este caso nosotros), restando responsabilidad e importancia a sus propias acciones como padres” (diario de campo, 15:203); en el afán de mantener congruencia con los principios de la investigación acción participativa, optamos por desarrollar una estrategia en la que se los padres e hijos se involucraran activamente y según sus propias necesidades, al desarrollar un reglamento familiar. Entre las normas y acuerdos que los miembros de las familias eligieron, están:

Entre todos hicieron un reglamento, eligieron para el techo (todo el tiempo) no pegar y no gritar. Para la rutina del día eligieron despertarse y tender su cama, ayudar a poner la mesa, comer todos juntos y comer todo, recoger la mesa e irse a la escuela (lo mismo al regresar y para la noche, recoger la ropa y juguetes y ponerlos en su lugar, ir al baño solos y rezar antes de dormir) (diario de campo, 15:187)

Entre las cosas que se pusieron como reglas de convivencia estaban respetar, no gritar y platicar en familia. En las reglas de disciplina y rutina, pusieron cosas como guardar su ropa, comer juntos y todo, bañarse y dormir (diario de campo, 15:226)

El resultado fue sumamente satisfactorio, puesto que la validación de las normas fue asumida y fomentada por los niños pequeños “eligen que reglas se seguirán en casa, y comentan que el que no las respete, perderá. A los niños les entusiasma pegar las reglas y las organizan de acuerdo al momento del día: mañana, tarde y noche, y comentan quien debe de seguir las órdenes, si los padres, hijos o ambos” (diario de campo, 15:197), lo que indiscutiblemente favorece el seguimiento de sus propias reglas, que responden a las necesidades de su hogar, al tiempo que se inauguran espacios de diálogo familiar. Un ejemplo de ello, es lo que observamos durante las visitas finales a los hogares: “Ángel y Cristina si están haciendo uso del reglamento, ya que cuando se le preguntó a Ángel por las reglas de no pegar (aprovechando que estaba inquieto y pegando), trajo el reglamento que estaba pegado en el refrigerador de la cocina” (diario de campo 15:234). Otro ejemplo lo expresaron los padres de Toño, “mencionaron que Toño era el que les recordaba el reglamento y que les pedía que lo respetaran cuando no lo estaban haciendo” (diario de campo, 15:266) (728:728).

Por otro lado, algunas madres reportaron que existía mayor organización por parte no solo de los hijos pequeños, sino de toda la familia, lo que impactó positivamente en la relación familiar, “la disciplina en casa de Toño comienza a ser más participativa y comienza a notarse mayor comunicación entre todos los miembros. Incluso se percibe que integran más a la hija en las actividades (ya no como en un inicio en el que la separaban) (juegos con caja, uso de estrategias de enojo) (“la familia completa va a ser un grupo musical”) (diario de campo, 15:223).

Por último, observamos las acciones de los padres y cuidadores para movilizar otros recursos para la participación de los niños pequeños. En este sentido, al finalizar la intervención, todas las familias mostraron mayor colaboración y apoyo entre sí, incluso en labores relacionadas al apoyo para el aprendizaje, además de los padres, los hermanos mayores asumieron acciones para apoyar a sus hermanos pequeños, como en el caso del hermano mayor de José “la señora Raquel comentó que a veces, es su hijo mayor el que lee a su hermano” (diario de campo, 15:94) (237:237). Otra muestra de que las familias estrecharon los lazos al interior, fomentando la colaboración y el apoyo entre ellos fue que, durante el transcurso de las sesiones, las familias se presentaban cada vez más completas; es decir, ya no solo iba la madre o cuidadora, sino que llevaban a los hermanos mayores o menores e incluso invitaban a tías y primos.

Por otro lado, reconocemos que la mayor parte de los padres y cuidadores se mostraron muy abiertos y participativos en la intervención. Esto lo observamos en hechos como acercarse o responder durante la convocatoria al programa y la apertura para visitar sus casas en varias ocasiones, tal como lo registramos en el diario de campo, desde el inicio de la intervención, “el hecho de que las madres nos permitieran ir a sus casas habla de apertura y confianza” (diario de campo, 15:35). Estas acciones hablan del interés de los padres y cuidadores por extender redes y buscar recursos que apoyen no sólo el desarrollo de sus hijos, sino sus propias habilidades para la crianza. Sin embargo, las oportunidades y espacios para desarrollar estas redes de apoyo siguen siendo insuficientes, sobre todo si se considera la desconfianza predominante entre vecinos, que se demostró durante la última reunión: “cómo comunidad pueden ayudar, dándoles ideas a sus hijos, mediante ejemplos de cómo hacer buenas cosas. Pero, dijeron que esto se puede construir en familia, pero con los vecinos no,

porque ‘la gente ya está muy maleada’, dijo la mamá de Valentín, puesto que uno de sus compañeros lleva un cuchillo” (diario de campo, 15:291).

Una vez que analizamos la evolución de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo durante el proceso de la intervención, es conveniente que revisemos cuál fue la relación con el desarrollo infantil temprano de los niños. Debido a la importancia de conocer los efectos de las prácticas propuestas en el desarrollo de los niños de Barranca Honda. En el siguiente apartado mostraremos dicha relación de manera particular, es decir, revisaremos el caso de cada uno de los niños participantes.

5.2 Los cambios en el Desarrollo infantil temprano

Dentro de los objetivos particulares de esta investigación, está evaluar el impacto en el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas participantes al inicio y al final de la implementación de la estrategia socioeducativa. Craig (1997) considera que en el desarrollo del ser humano pueden influir factores biológicos y ambientales, en el marco de esta investigación tienen una fuerte importancia los segundos. A lo largo de la investigación, hemos hablado de cómo el contexto influye en el desarrollo de los niños durante la primera infancia y de cómo las prácticas de crianza pueden ser un recurso muy importante, a través del cual, podemos favorecer el desarrollo integral incluso en situaciones de pobreza económica. En el apartado anterior analizamos los resultados que pudimos observar en las prácticas de crianza de los padres y cuidadores de los niños, derivados del proceso de intervención. A continuación, describiremos cómo esos cambios observados en los padres generaron algunas diferencias en el DIT de sus hijos, las cuales pudimos observar a lo largo de la intervención.

Como referente, se aplicó la Evaluación de desarrollo infantil EDI a cada uno de los niños, al inicio de la intervención y al finalizar la misma, de manera que entre ambos momentos ocurrieron los cambios demostrados en el apartado anterior. Cabe resaltar que, en respuesta a los principios metodológicos que sustentan este trabajo, el análisis que presentamos corresponde a los cambios ocurridos en cada uno de los niños, por lo que se retomarán las prácticas de crianza con enfoque inclusivo llevadas a cabo específicamente por sus padres.

5.2.1 Ángel

Ángel es un niño que, al momento de la aplicación inicial de la prueba EDI, tenía cinco años con siete meses. Se trata de un niño entusiasta y participativo, aunque al inicio le costaba trabajo tomar confianza con las personas extrañas. Debido a la enfermedad que padeció al año y medio, muestra dificultades para comunicarse, lo que genera una actitud introvertida. Durante la intervención pudimos observar la falta de tono muscular facial que provoca una constante salivación. Al aplicar las pruebas iniciales, pudimos constatar que su nivel de atención es muy bajo, es decir, tiene periodos muy cortos o incluso le resulta imposible prestar atención. Observamos también dificultades en la comprensión del lenguaje oral ya que no sigue instrucciones y hay que ejemplificarlas más de una vez. En caso de no comprenderlas, tras varios intentos, prefiere evadir la actividad y cambiarla. No puede tomar el lápiz correctamente ni recortar usando tijeras. Para el final de la intervención, Ángel se mostraba mucho más abierto y participativo, cabe resaltar que dado el vínculo afectivo que se estableció entre nosotros, mostró mayor confianza para realizar las actividades.

Ángel presenta dificultades en el lenguaje, el desplazamiento y la coordinación ocasionadas por la enfermedad viral que padeció cuando tenía un año y medio. Debido a que no alcanzaba en nivel normal en ninguna de las áreas, decidimos seguir las instrucciones de la prueba y aplicar los ítems del grupo de edad de 31 a 36 meses (12), es decir, dos grupos de evaluación por debajo de su edad cronológica en los dos momentos de la aplicación.

La primera parte de la prueba EDI consiste en la valoración de los factores de riesgo biológico y la exploración neurológica. En los factores de riesgo, obtuvimos dos señales de alerta, la madre reportó haber asistido a dos o menos consultas prenatales, y observamos que a Ángel le costaba trabajo tomar un lápiz o crayón con el índice y el pulgar. En la exploración neurológica, encontramos cinco señales de alerta en color rojo, lo que indica la presencia de riesgo de retraso en el desarrollo o alteración neurológica, (1) no logra decir oraciones con más de tres palabras, (2) ni copiar un círculo, (3) la madre reporta que existió una pérdida importante en las habilidades que Ángel poseía antes de la enfermedad, (4) presenta alteración en la movilidad de algunas partes del cuerpo, como son ojos y extremidades, siendo ésta una movilidad lenta no adecuada a su edad, y (5) asimetría en la expresión facial (anexo 21).

En cuanto a las áreas de desarrollo, Ángel está por debajo de lo que se espera para su edad, tanto al inicio como al final de la intervención. Este resultado se debe a sus cuestiones particulares de salud, que no han sido atendidas adecuadamente. En la tabla siguiente se comparan los resultados de Ángel en los dos momentos de la aplicación (Tabla 21).

Tabla 21. Ángel. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI

<i>Área de desarrollo</i>		<i>Estado Inicial</i>	<i>Estado Final</i>
<i>Física</i>	<i>Motriz gruesa</i>	Puede agacharse fácilmente hacia adelante sin caerse	Puede saltar en un solo pie
		Puede caminar sobre la punta de los pies	Puede “cachar” una pelota grande cuando se la avientan
		Puede caminar hacia atrás	Sube y baja escaleras sin apoyarse de la pared o barandal
	Resultado del área		Resultado del área
	<i>Motriz fina</i>	Logra abotonar una prenda de vestir	Puede meter una agujeta por agujeros o los orificios de un zapato
		Puede levantar una canica del suelo tomándola con dos dedos	Puede dibujar una persona con dos o más partes del cuerpo
Hace líneas de arriba abajo cuando dibuja en un papel		Puede dibujar un círculo o una cruz	
Resultado del área		Resultado del área	
<i>Cognitiva</i>	<i>Lenguaje</i>	Sabe decir su edad	Sabe decir su edad
		Las personas que no conoce, entienden la mayoría de las palabras que dice	Las personas que no conoce, entienden la mayoría de las palabras que dice
		Utiliza el plural de las palabras al hablar	Utiliza el plural de las palabras al hablar
	Resultado del área		Resultado del área
	<i>Conocimiento</i>	Sabe decir si es niño o niña	Conoce los nombres de cuatro colores
		Dice cosas como “tengo sieño, me quiero ir a dormir”	Puede decir los nombres de dos o más números
Hace preguntas como ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?.		Puede contar la parte de un cuento que le hayan contado previamente	
Resultado del área		Resultado del área	
<i>Socioemocional</i>	<i>Social</i>	Puede vestirse y desvestirse solo	Puede vestirse y desvestirse solo
		Puede ir al baño solo	Puede ir al baño solo
		Juega con otros niños, juegos de rol	Juega con otros niños, juegos de rol
Resultado del área		Resultado del área	
Valoración Global			

Elaboración propia, 2018

En el área física, conformada por motricidad fina y gruesa, es evidente que Ángel muestra un desarrollo menor al de los niños de su edad. Valorándose en ambos momentos como

rezago de desarrollo. A pesar de ello, reconocemos que Ángel mostró un ligero avance en la última evaluación, ya que pudimos aplicar los ítems del grupo 13, es decir, uno arriba de la evaluación inicial. Esto quiere decir que Ángel logró realizar al menos dos de los ítems, aunque sigue sin encontrarse en los hitos esperados para su edad cronológica. Entre las cosas que logró realizar están caminar sobre la punta de sus pies y abotonar las prendas de vestir. En el caso de la segunda acción, existe una estrecha relación con las actividades que se desarrollaron en la intervención, ya que aunque al inicio de la intervención, la señora Cristina reportó que fomentaba el hecho de que su hijo actuara de manera independiente, al final de la misma reconoció que cada vez se esforzó más porque Ángel realizara acciones como comer, vestirse y bañarse solo, al reforzar la independencia de su hijo, Cristina permitió que éste realizara pequeñas tareas que estimularon su motricidad fina.

El área cognitiva es la que presenta mayores repercusiones de su enfermedad, específicamente en el lenguaje. Ésta área fue valorada con riesgo de retraso en el desarrollo en ambos momentos de la aplicación. En un inicio, la comunicación oral se veía afectada e impedía que las personas con las que no convive frecuentemente comprendieran lo que quiere decir. Entre otras cosas, observamos que Ángel mostró una ligera regresión para pronunciar palabras; nos llama la atención el hecho de que la valoración final, Ángel mostró un retroceso al no lograr decir su nombre. Si analizamos las respuestas de Cristina en el registro de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, podremos ver que existieron dos prácticas que se mostraban al inicio, pero que desaparecieron al finalizar la intervención, dentro de la subcategoría fomentar la comunicación en casa (1) el resto de la familia escucha las necesidades, deseos y opiniones de los niños pequeños y (2) se le permite tomar decisiones. Este hecho, lo asociamos a que en el transcurso de la intervención, la señora Cristina dio a luz a su segundo hijo, por lo que la atención se encontraba centrada en el recién nacido. En este caso, el hecho de no favorecer las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, particularmente en el estímulo a la participación, parece haber impactado negativamente en el desarrollo infantil temprano. La segunda subcategoría cognitiva es la del conocimiento, donde Ángel también mostró un ligero avance al poder ser evaluado en el grupo 13, en lugar del 12.

Cabe destacar que desde el inicio, sólo el área socioemocional pudo evaluarse en el grupo 13, por lo que podría considerarse un área de fortaleza para él. Sin embargo, no mostró grandes avances al comparar ambos momentos de la evaluación. Una de las acciones que Ángel no logró realizar en ningún momento de la intervención, fue el juego de rol con otros niños. Consideramos que entre las razones que existen, puede estar el hecho de que la madre reportó que dejó de llevar a Ángel a los pocos espacios de recreación de la colonia, por dos razones: el nacimiento del bebé y la creciente violencia que se vivía en la colonia durante los últimos meses. Esta práctica, considerada como movilizar recursos para fomentar el juego, pudo ser una limitante para que Ángel desarrollara habilidades sociales propias de la edad. De manera general, el área estuvo valorada como en rezago de desarrollo.

La evaluación global, no presentó variaciones en los dos momentos, calificando el desarrollo infantil de Ángel como riesgo de desarrollo. A pesar de ello, se pudo observar que las acciones realizadas por Ángel en casi todas las áreas, mejoró, ya que pudo ser evaluado en dos grupos distintos de edad, 12 al inicio y 13 al finalizar, lo que coincide en los cambios expresados por su madre, con respecto a las prácticas de crianza. Por otro lado, es necesario considerar las condiciones particulares de Ángel, quien además de presentar dificultades de desarrollo en las áreas física (motricidad fina y gruesa) y cognitiva (lenguaje) debido a la encefalitis viral sufrida al año y medio de edad, no ha tenido experiencias escolares formales y asistía de manera irregular a la escuela comunitaria. Estos resultados se demuestran al analizar los factores de riesgo biológicos y la exploración neurológica realizada durante la aplicación de la prueba EDI, en los que se explicitan las condiciones asociadas a dicha enfermedad. Estas condiciones lo convierten quizá en el candidato con más necesidad de trabajar bajo principios inclusivos que favorezcan su ingreso a la primaria con apoyo especial dentro de la escuela, pero sobre todo, con el trabajo que desde la familia pueda realizarse.

5.2.2 Toño

Toño es un niño que, al momento de la aplicación inicial, contaba con cinco años nueve meses de edad, por lo que seleccionamos el grupo de edad 14 para la aplicación³. Vale la pena comentar que dentro de la escuela comunitaria, a pesar de que su edad correspondía al grupo amarillo, él estaba integrado al grupo siguiente (6 a 9 años), debido a que su desempeño era más adelantado que los niños de su edad, además de que es sumamente rápido para hacer sus trabajos. Se trata de un niño muy inquieto, sonriente y entusiasta. Le gustan los retos y realizar las actividades, pero al inicio de la intervención solía actuar impulsivamente, generando pequeños fallos en sus respuestas. Sus periodos de atención eran muy breves, menores a los esperados a su edad y se distraía fácilmente. Al finalizar, se observó a Toño mucho más atento y con seguimiento de normas e instrucciones. También se detectó mayor interés a las actividades y motivación para resolverlas adecuadamente, podríamos decir que observamos mejoría en el desarrollo de funciones ejecutivas superiores como resultado del mayor involucramiento de los padres en la crianza, como mencionan los científicos de Harvard (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Al evaluar los factores de riesgo biológico, la madre reportó tres señales de alerta, ya que (1) no asistió a las consultas prenatales, sino hasta los seis meses de embarazo, (2) tuvo sangrados constantes (4, 6 y 8 meses de embarazo) y (3) se distraía fácilmente. Particularmente, encontramos una variación en la prueba final, ya que su mamá comentó que Toño ya no se distraía tan fácilmente y se concentraba más en sus tareas. En cuanto a la exploración neurológica, al inicio presentó uno de los ítems como señal de alarma, (1) no poder decir correctamente su nombre y apellido. Sin embargo, para el final de la intervención, logró dar sus datos completos. La comparación de los resultados puede observarse en el anexo 22.

Con respecto a las áreas de desarrollo, observamos que el área física es una de sus fortalezas, ya que los dos ítems que no logró realizar durante la evaluación inicial, fueron conseguidos al final. La primera de ellas fue darse marometas, en la subcategoría de

³ La prueba estandarizada EDI está diseñada para un rango de edades entre los 0 y los 60 meses de edad. Sin embargo, para el presente estudio se consideraron las características de desarrollo asociadas a las condiciones de vida, por lo que los niños que por edad cronológica sobrepasan los 60 meses, fueron evaluados con los formatos del último grupo (14).

motricidad gruesa. Una de las razones por las que la madre nos comentó que no podía realizarlas, era porque no sabía cómo hacerlas, pues nunca se las habían enseñado. Como parte de la intervención, se fomentó el juego con sus padres, lo que se vio reflejado en el incremento de prácticas de crianza con enfoque inclusivo asociadas a planear e implicar a la familia en actividades de juego, los papás de Toño comentaron que al finalizar la intervención jugaban más en familia y que le habían enseñado juegos nuevos a sus hijos en el campo. Este tipo de acciones, fomentaron en Toño el aprendizaje y la vivencia de experiencias nuevas que impactaron en el desarrollo de su motricidad gruesa. La segunda, fue dibujar una persona con dos o más partes del cuerpo, en motricidad fina; el avance está estrechamente vinculado con el desarrollo de prácticas de crianza con enfoque inclusivo asociadas a la planeación e implicación de los niños y la familia en el aprendizaje, ya que la madre comentó en el transcurso de los meses que duró la intervención, fueron dedicando cada vez más tiempo a reforzar las actividades de escritura de la escuela, poniendo a Toño a trazar y practicar la misma, en familia y con los recursos que tenían en casa, como nos lo mostraron en una de las visitas al hogar “la mamá le dijo a Toño que nos mostrara que ya sabía copiar, por lo que en la tierra, con un palo, comenzó a copiar ‘Marías’ de las galletas. Lo abrazamos y se mostraba muy feliz, los papás también reconocieron que estaba trabajando muy arduamente en la escuela...” (diario de campo, 15:215). Ambas subcategorías fueron calificadas como desarrollo normal, en los dos momentos.

En cuanto al área cognitiva, el avance fue notorio, ya que pasó de ser valorado como en rezago de desarrollo en las subcategorías de lenguaje y conocimiento, al finalizar la intervención obtuvo una valoración de desarrollo normal, resaltando que realizó todos los ítems de ambas subcategorías. En un inicio, Toño no lograba contar historia, ni usar los tiempos verbales o las palabras ayer, hoy y mañana adecuadamente al hablar; al desarrollar prácticas dirigidas a fomentar la comunicación en casa, como el incluir a sus hijos en las conversaciones y asignar tiempos específicos para las conversaciones familiares, los padres de Toño apoyaron el desarrollo de lenguaje del niño, tal como lo hemos descrito.

Por último, el área socioemocional, se mantuvo con los mismos resultados, valorándose como desarrollo normal, en ambos momentos. Llama la atención que en la evaluación inicial, la madre reportó que Toño no se bañaba solo, haciendo énfasis en que ella

le ayudaba. Este resultado era congruente con el registro de observación inicial de prácticas de crianza con enfoque inclusivo de apoyo al aprendizaje, en el que no se fomentaba la autonomía. Sin embargo, aunque en el momento final la madre reportó que fomentaba que Toño realizara cada vez más acciones de autocuidado por sí mismo, aún no logra desprenderse del apoyo durante el baño, lo que impacta sutilmente el DIT de su hijo.

Aunque resultado global de la prueba inicial indica que Toño se encuentra en riesgo de retraso en el desarrollo, al mostrar una señal de alerta en rojo en la exploración neurológica, debe considerarse que el hecho de que no lograra decir su nombre completo se debía a factores contextuales, como la falta de apoyo al aprendizaje en casa, el analfabetismo de sus padres y la exclusión del sistema educativo formal, lo que crea barreras de aprendizaje y la participación contextuales (Echeita, 2006). De manera general, mostró un avance significativo en la evaluación final, logrando obtener una valoración de normal (verde) en todas las áreas. Al mismo tiempo, Toño logró decir su nombre completo, por lo que no existieron señales de alarma en rojo. Con este resultado, Toño fue valorado en la escala global con un *desarrollo normal*, con la única recomendación de trabajar en las actividades de autocuidado e independencia. Pueden consultarse los resultados en la tabla de comparación que se presenta continuación (Tabla 22).

Tabla 22. Toño. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI

<i>Área de desarrollo</i>		<i>Estado Inicial</i>	<i>Estado Final</i>
<i>Física</i>	<i>Motriz gruesa</i>	Sabe darse marometas	Sabe darse marometas
		Puede brincar hacia delante cayendo con los pies juntos	Puede brincar hacia delante cayendo con los pies juntos
		Puede brincar con un solo pie hacia delante tres veces, cayendo con el mismo pie	Puede brincar con un solo pie hacia delante tres veces, cayendo con el mismo pie
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Motriz fina</i>	Puede dibujar un cuadrado	Puede dibujar un cuadrado	
	Sabe escribir dos o más letras	Sabe escribir dos o más letras	
	Puede dibujar una persona con dos o más partes del cuerpo	Puede dibujar una persona con dos o más partes del cuerpo	
	Resultado del área	Resultado del área	
<i>Cognitiva</i>	<i>Lenguaje</i>	Sabe usar el tiempo futuro	Sabe usar el tiempo futuro
		Puede contar cuentos	Puede contar cuentos
		Pide más cuando algo le gusta mucho	Pide más cuando algo le gusta mucho
		Resultado del área	Resultado del área
	<i>Conocimiento</i>	<i>Puede decir el nombre correcto de cuatro colores y reconocerlos</i>	Puede decir el nombre correcto de cuatro colores y reconocerlos
		<i>Puede contar hasta 10</i> <i>Cuando habla utiliza palabras como ayer, hoy y mañana</i>	Puede contar hasta 10 Cuando habla utiliza palabras como ayer, hoy y mañana
Resultado del área	Resultado del área		
<i>Socioemocional</i>	<i>Social</i>	<i>Puede decir el nombre de dos de sus amigos</i>	Puede decir el nombre de dos de sus amigos
		Le gusta jugar al papá y a la mamá o actuar como otra persona de la familia	Pide gusta jugar al papá y a la mamá o actuar como otra persona de la familia
		Se puede bañar solo	Se puede bañar solo
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Valoración Global</i>			

Elaboración propia, 2018

5.2.3 Gabriela

Gabriela es una niña que, al momento de la evaluación inicial tenía 4 años 9 meses, y comenzaba a asistir a la escuela comunitaria. Se trata de una niña participativa, que sigue las instrucciones adecuadamente. Busca la reafirmación de su trabajo y desempeño, preguntando constantemente si lo hace bien. Al inicio, su nivel de atención era bajo, se distraía fácilmente y perdía el interés por las actividades si se encuentra con algo que llame su atención. Para la aplicación de la prueba EDI se hizo la conversión de su edad a meses, resultando en 57 meses,

por lo que se asignó la aplicación del grupo 14 para ambos momentos de la evaluación. En el primer momento, se contó con el apoyo de la tía para responder algunas de las preguntas de la prueba, como son las relacionadas a los factores de riesgo biológico y la detección de señales de alarma, ya que la madre se encontraba trabajando. Para el segundo momento, la madre participó de la prueba, respondiendo a las preguntas con ayuda de la tía.

En los factores de riesgo biológico, al inicio se encontraron dos ítems evaluados en riesgo, (1) la asistencia dos o menos consultas prenatales y el hecho de que (2) se distraía fácilmente y le costaba trabajo concentrarse por más de cinco minutos. Durante la exploración neurológica encontramos que no existen señales de alarma. Por lo tanto, no se consideraron señales de riesgo o alerta biológica o neurológica en el desarrollo. Para la evaluación final fue muy representativo que en esta ocasión encontramos cinco respuestas en alerta. Las dos primeras se mantuvieron como en la evaluación inicial, (1) asistencia a dos o menos consultas prenatales y (2) se distrae fácilmente y le cuesta trabajo concentrarse por más de cinco minutos. Sin embargo, en esta ocasión, la madre comentó que además (3) prefiere jugar sola cuando está con otros niños, (4) expresa de manera pobre sus emociones y (5) constantemente se siente inactiva y poco interesada en lo que pasa a su alrededor.

En cuanto a la exploración neurológica, no encontramos señales de alerta. A pesar del aumento de ítems considerados como factores de riesgo, no existe un riesgo biológico o neurológico que afecte el desarrollo de Gabriela (anexo 23). Creemos que estos resultados se deben a que, en el transcurso de la intervención, la situación familiar de Gabriela y de su hermana fue inestable. La madre y la tía compartieron por algunos meses la crianza, generalmente sin llegar a acuerdos, incluso las niñas cambiaron constantemente de casa. Posteriormente, tras el nacimiento del hijo de la tía de Gabriela, la mamá asumió al 100% la crianza de sus hijas. Al parecer, este proceso influyó en los ítems asociados al comportamiento y estado emocional que pudieran confundirse con los factores de riesgo, por lo que no puede tomarse con un resultado significativo en relación al riesgo biológico.

En el área física, fue valorada como en desarrollo normal en ambos momentos de la evaluación. El mayor avance con respecto a la motricidad gruesa fue que al inicio no logró dar una marometa, aunque se encontraba en proceso de hacerlo ya que intentaba girar. Sin embargo, al finalizar la intervención logró realizar este ejercicio. En cuanto a la motricidad

fina, el avance fue más contundente, ya que en un inicio no lograba trazar letras o a una persona con 4 o más partes del cuerpo, lo que alcanzó al final de la intervención. A pesar de que, tanto la tía como la madre no asistieron a la escuela y no tenían contemplada la asistencia de la niña a la escuela, a partir del mes de agosto Gabriela ingresó al preescolar, impulsada por la tía. Advertimos que este hecho forma parte de las acciones para movilizar recursos para el aprendizaje, y consideramos que los resultados en área de motricidad física, están relacionados a la estimulación recibida durante los últimos meses en la escuela.

En lo referente al área cognitiva, inicialmente mostró rezago en el desarrollo en los dos apartados que la componen. Por un lado, en la subcategoría de lenguaje, no logró usar el tiempo futuro o pedir más cuando algo le gusta, pero con el desarrollo de la intervención finalmente logró expresar sus necesidades y solicitar “más” cuando algo le gustaba, aunque no logró usar los tiempos verbales, posiblemente se trata de una acción aprendida, debido a que la madre también muestra errores en tiempos verbales al hablar. En la subcategoría de conocimiento, no sabía usar palabras como ayer, hoy y mañana, pero muy probablemente con ayuda de la escuela, aprendió a contar hasta 10. Al finalizar, tanto la subcategoría de lenguaje, como la de conocimiento, fueron valoradas como en desarrollo normal. Destaca su desempeño en el área social, ya que obtuvo las tres preguntas acreditadas, en ambos momentos de la evaluación, por lo que su valoración fue de desarrollo normal.

De manera global, Gabriela mostró un avance significativo en todas las áreas de motricidad fina, lenguaje y conocimiento, pasando de un rezago en el desarrollo inicial a un desarrollo normal final (Tabla 23). El caso de Gabriela es notable, ya que debido a la inestabilidad familiar provocada por los cambios de domicilio y la transferencia de la crianza entre la tía y la madre, se observaron variaciones importantes en las prácticas de crianza. En algunos casos, sobre todo en el estímulo a la participación, se redujeron, pero las condiciones de la última vivienda impactaron positivamente en las tres categorías (promoción del juego, apoyo al aprendizaje y estímulo de la participación). Aún con estos cambios, el desarrollo general de Gabriela mejoró notablemente.

Tabla 23. Gabriela. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI

<i>Área de desarrollo</i>		<i>Estado Inicial</i>	<i>Estado Final</i>
<i>Física</i>	<i>Motriz gruesa</i>	Sabe darse marometas	Sabe darse marometas
		Puede brincar hacia delante cayendo con los pies juntos	Puede brincar hacia delante cayendo con los pies juntos
		Puede brincar con un solo pie hacia delante tres veces, cayendo con el mismo pie	Puede brincar con un solo pie hacia delante tres veces, cayendo con el mismo pie
		Resultado del área	Resultado del área
	<i>Motriz fina</i>	Puede dibujar un cuadrado	Puede dibujar un cuadrado
		Sabe escribir dos o más letras	Sabe escribir dos o más letras
Puede dibujar una persona con dos o más partes del cuerpo		Puede dibujar una persona con dos o más partes del cuerpo	
Resultado del área	Resultado del área		
<i>Cognitiva</i>	<i>Lenguaje</i>	Sabe usar el tiempo futuro	Sabe usar el tiempo futuro
		Puede contar cuentos	Puede contar cuentos
		Pide más cuando algo le gusta mucho	Pide más cuando algo le gusta mucho
		Resultado del área	Resultado del área
	<i>Conocimiento</i>	Puede decir el nombre correcto de cuatro colores y reconocerlos	Puede decir el nombre correcto de cuatro colores y reconocerlos
		Puede contar hasta 10	Puede contar hasta 10
Cuando habla utiliza palabras como ayer, hoy y mañana		Cuando habla utiliza palabras como ayer, hoy y mañana	
Resultado del área	Resultado del área		
<i>Socioemocional</i>	<i>Social</i>	Puede decir el nombre de dos de sus amigos	Puede decir el nombre de dos de sus amigos
		Le gusta jugar al papá y a la mamá o actuar como otra persona de la familia	Ple gusta jugar al papá y a la mamá o actuar como otra persona de la familia
		Se puede bañar solo	Se puede bañar solo
		Resultado del área	Resultado del área
Valoración Global			

Elaboración propia, 2018

5.2.4 Leonardo

Leonardo es el niño participante más grande del proyecto. Su edad al inicio del mismo era de 6 años con 11 meses. Sin embargo, se consideró su participación debido a que asistía a la escuela comunitaria en el grupo amarillo, el grupo correspondiente al preescolar. La razón por la que se mantenía en dicho grupo es que mostraba algunas dificultades de aprendizaje y

lenguaje que le impedían desempeñarse en el grupo siguiente de la escuela comunitaria. Se trata de un niño interesado en el aprendizaje, cuyos periodos de atención son correspondientes a su edad. Al finalizar, para mantener el referente de la evaluación inicial, se volvieron a aplicar los ítems correspondientes al grupo 14, a pesar de que la edad de Leonardo sobrepasaba el límite de la prueba (7 años 5 meses).

Contamos con el apoyo de la mamá para responder a las preguntas referentes a los factores de riesgo y detección de señales de alarma. Durante la primera evaluación, obtuvo tres ítems en factor de riesgo al (1) no usar correctamente los plurales o el tiempo pasado de los verbos al hablar, (2) no desvestirse solo y (3) expresar de manera pobre sus emociones. En la exploración neurológica, no obtuvo ítems en señales de alarma. Con estos resultados se descartaba la posibilidad de daño neurológico o biológico en el desarrollo. Sin embargo, para la segunda evaluación, la madre refirió dos factores de riesgo, Leonardo (1) no hacía uso de plurales ni tiempo pasado cuando platicaba y (2) se distraía fácilmente, no lograba poner atención por más de cinco minutos.

Nos llama la atención que, en la detección de señales de alerta, Leonardo no logró decir correctamente su nombre y apellido. Por lo que en esta ocasión la valoración se muestra en rojo, lo que puede significar riesgo en el desarrollo (anexo 24). A pesar de estos resultados, tenemos en cuenta que el ítem que se calificó como una señal de alerta, no puede decir correctamente su nombre y apellido, responde más a factores circunstanciales durante la aplicación de la prueba, ya que en un inicio sí los mencionó. Siendo así, consideramos que el desarrollo de Leonardo no se encuentra comprometido con riesgo biológico.

Con respecto a las áreas de desarrollo, al inicio logró realizar la mayor parte de los ejercicios de las áreas física y socioemocional en el grupo 14. Sin embargo, en el área cognitiva mostró dificultad para realizar los ejercicios, tanto de lenguaje como de conocimiento, sin acreditar los ítems correspondientes al grupo 14, fue necesario que aplicáramos los correspondientes al grupo 13. Para la evaluación final, respondió todos los ítems del grupo 14.

La valoración global en ambos momentos fue de desarrollo en alerta. En un inicio, debido a que no logró realizar algunos ítems en el área cognitiva, ya que, aunque sobrepasa la edad cronológica considerada dentro de la prueba, no alcanza los hitos considerados para

ella. El resultado en alerta en la prueba final, es debido a la valoración de riesgo biológico, sin embargo no consideramos que sea significativo, debido a las condiciones que se mencionaron en el párrafo anterior. Por esta razón, tuvimos mayor consideración por la resolución de los ítems en la valoración final, en los que si demuestra haber obtenido un avance significativo, como se demuestra en la tabla siguiente (Tabla 24).

Tabla 24. Leonardo. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI

<i>Área de desarrollo</i>		<i>Estado Inicial</i>	<i>Estado Final</i>
<i>Física</i>	<i>Motriz gruesa</i>	Sabe darse marometas	Sabe darse marometas
		Puede brincar hacia adelante cayendo con los dos pies juntos	Puede brincar hacia adelante cayendo con los dos pies juntos
		Puede brincar con un solo pie hacia adelante tres veces cayendo con el mismo pie	Puede brincar con un solo pie hacia adelante tres veces cayendo con el mismo pie
	Resultado del área	Resultado del área	
<i>Motriz fina</i>	Puede dibujar un cuadrado	Puede dibujar un cuadrado	
	Sabe escribir 2 o más letras	Sabe escribir 2 o más letras	
	Puede dibujar una persona con 4 o más partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, pelo, tronco, brazos, piernas, etc.	Puede dibujar una persona con 4 o más partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, pelo, tronco, brazos, piernas, etc.	
	Resultado del área	Resultado del área	
<i>Cognitiva</i>	<i>Lenguaje</i>	Dice lo que quiere con palabras	Sabe usar el tiempo futuro
		Puede platicar lo que hizo ayer	Puede contar cuentos
		Frecuentemente pregunta ¿por qué?	Dice “dame más” cuando algo le gusta mucho
		Resultado del área	Resultado del área
	<i>Conocimiento</i>	Conoce los nombres de cuatro colores	Puede decir el nombre correcto de los 4 colores y los puede reconocer
		Puede decir los nombres de dos o más números	Puede contar correctamente hasta 10
		Puede contar la parte de un cuento que le hayan contado previamente	Cuando habla utiliza las palabras ayer, hoy y mañana
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Socioemocional</i>	<i>Social</i>	Puede decir el nombre de dos de sus amigos	Puede decir el nombre de 2 de sus amigos
		Puede jugar juegos de rol	Le gusta jugar al papá y a la mamá o actuar como otra persona de la familia
		Se puede bañar solo	Se puede bañar solo(a)
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Valoración Global</i>			

Elaboración propia, 2018

En el área física, específicamente en la motricidad gruesa, mostró un *desempeño* normal, en ambos momentos de la evaluación, logrando acreditar los tres ítems al darse marometas, y brincar hacia delante con un pie o con los dos. En la segunda subcategoría del área, motricidad fina, al inicio logró escribir dos o más letras, pero no logró dibujar un cuadro o una persona con cuatro o más partes del cuerpo, por lo que fue valorado como rezago en el desarrollo; sin embargo, al final de la intervención logró realizar todos los ítems, por lo que su valoración cambió a desarrollo normal. El avance demuestra que, el hecho de que al final de la intervención se hayan observado cambios en la promoción del juego, como asignar tiempos específicos para el juego, fomentar el uso de diferentes materiales creados en casa para jugar y los cambios en la organización de la casa para jugar, como mayor orden y espacios seguros para Leonardo, impactaron en la posibilidad del niño de desarrollar habilidades de motricidad física, lo que impactó en su desarrollo.

En la evaluación inicial, el área cognitiva en sus dos subcategorías, fue la que mostró mayor dificultad, ya que no logró responder los ítems correspondientes al grupo 14 y tuvo que ser evaluado en el grupo 13, es decir dos grupos de edad por debajo de su edad cronológica. Por un lado, en la subcategoría de lenguaje, logró decir lo que quiere, pero haciendo uso de palabras cortas. Asimismo, no logró platicar sus experiencias en días pasados, ni preguntaba el porqué de las cosas. La subcategoría fue valorada en color rojo, es decir riesgo en el desarrollo. Es necesario que recordemos que la mamá de Leonardo expresó un interés particular por esta área durante la detección de necesidades, al inicio de la intervención, ya que reportaba que Leonardo “no hablaba bien”. El avance que demostró en el final del proceso, fue sumamente significativo, ya que en esta ocasión no fue valorado en color rojo y pudo responder los ítems correspondientes al grupo 14. El trabajo realizado en las prácticas relacionadas al estímulo de la participación, se muestra en acciones de la madre como incluir a Leonardo en las conversaciones, animarlo a que se expresara y comentara sus necesidades, gustos, intereses y emociones y la posibilidad de tomar decisiones importantes en casa, permitió que el niño aumentara la capacidad de expresión oral, aunque reconocemos que Leonardo requiere trabajo especial en el lenguaje por parte de especialistas en el área.

En cuanto a conocimiento, la segunda subcategoría del área cognitiva, los resultados también mostraron un avance al poderse valorar en el grupo 14, ya que logró decir el nombre

de cuatro colores y contar hasta diez, pero no logró utilizar adecuadamente los términos ayer, hoy y mañana. La subcategoría de conocimiento fue valorada como en desarrollo normal, a diferencia de la valoración de riesgo en el desarrollo del primer momento. El hecho de que la madre movilizara recursos para el aprendizaje y que Leonardo ingresara a la escuela formal en primero de primaria, favorecieron los resultados de esta subcategoría. Sin embargo, creemos que la principal razón de estos resultados fue que, tal como se puede observar en el registro de observación final, la madre comenzó a realizar prácticas como planear actividades de aprendizaje, como dedicar un tiempo específico para las tareas de la escuela o aprovechar actividades como cocinar para aprender; también el implicar activamente al niño en el aprendizaje, al utilizar actividades diarias para valorarse a sí mismo o fomentar que Leonardo reflexionara acerca de sus acciones. Además, adquiere relevancia el hecho de que la madre comenzara a movilizar recursos para el aprendizaje, como el ingreso a la primaria o la asistencia a talleres y actividades fomentadas por el CUPS.

En el área socioemocional, la evaluación se respondió en ambas ocasiones en el grupo 14. Durante la evaluación inicial, Leonardo mostró que puede jugar juegos de rol, pero no logró decir el nombre de dos o más amigos, ni bañarse solo, por lo que el área fue valorada como en rezago del desarrollo. Para el final de la intervención, logró decir el nombre de dos amigos y jugar juegos de rol, pero no logró bañarse solo, lo que impacta en sus habilidades de autocuidado. El área fue valorada como desarrollo normal. Estos resultados reflejan una situación en particular, aunque la madre reportó que al finalizar la intervención, fomentaba la independencia de su hijo por medio de acciones de autocuidado, desde el inicio mostró poca disposición a fomentar la independencia de su hijo.

5.2.5 José

Al momento de la evaluación inicial, José contaba con 3 años 7 meses. Se mostraba como un niño inquieto, al que le costaba trabajo concentrarse en tareas que no eran de su interés, por lo que podía llegar a mostrar una mala actitud ante las actividades. No seguía instrucciones a la primera, pero una vez que tomaba interés seguía las instrucciones obteniendo buenos resultados. Para la aplicación de la prueba EDI, hicimos el cálculo de edad en meses, resultando 43 meses, por lo que lo evaluamos en el grupo 13. Se contó con el apoyo de la

mamá para responder a las preguntas asociadas a los factores de riesgo biológico y detección de señales de alarma. Para la aplicación de la evaluación final, José contaba con 4 años 1 mes, lo que corresponde a 49 meses, por lo que aplicamos la prueba del grupo 14, es decir, uno arriba del que se aplicó al inicio de la intervención. Es importante hacer esta consideración para la comparación de los resultados que se revisará más adelante, ya que debe tomarse como punto de partida el hecho de que el grado de dificultad de la prueba EDI aumentó para José.

Obtuvo un ítem considerado como factor de riesgo biológico, prefiere jugar solo cuando está con otros niños. En cuanto a la exploración neurológica, no detectamos ninguna señal de alarma, por lo que no se considera que exista riesgo en el desarrollo por causas biológicas o neurológicas. En la valoración final, detectamos uno distinto al inicial, se distraía fácilmente, no mantenía la atención por más de cinco minutos. En esta ocasión tampoco detectamos ninguna señal de alerta (anexo 25). Como resultado, no consideramos que exista riesgo de daño neurológico o de desarrollo.

En cuanto a las áreas de desarrollo, al inicio logró realizar la mayor parte de los ítems correspondientes a su grupo de edad. En cuanto a la evaluación final, obtuvo buenos resultados en la mayor parte de las áreas, considerando que hizo un salto de grupo de evaluación. De esta manera, es importante que se considere dicho cambio de grupo al observar que el resultado global de la prueba muestra a José en rezago del desarrollo en ambos momentos de la evaluación. Sin embargo, al ser una prueba que considera la evolución del desarrollo en el grado de dificultad en los ítems, es importante hacer hincapié en que el hecho de aplicar el grupo de evaluación 14 al final, implica que José ya lograba realizar las acciones previas, es decir, cumplía con los hitos del desarrollo del grupo 13, por lo que los resultados siguen mostrando un avance en el desarrollo del niño (Tabla 25).

Tabla 25. José. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI (inicial- final)

<i>Área de desarrollo</i>		<i>Estado Inicial</i>	<i>Estado Final</i>
<i>Física</i>	<i>Motriz gruesa</i>	Puede saltar en un solo pie	Sabe darse marometas
		Puede “cachar” una pelota grande cuando se la avientan	Puede brincar hacia delante cayendo con los pies juntos
		Sube y baja escaleras sin apoyarse de la pared o barandal	Puede brincar con un solo pie hacia delante tres veces, cayendo con el mismo pie
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Motriz fina</i>	<i>Motriz fina</i>	Puede meter una agujeta por agujeros o los orificios de un zapato	Puede dibujar un cuadrado
		Puede dibujar una persona con dos o más partes del cuerpo	Sabe escribir dos o más letras
		Puede dibujar un círculo o una cruz	Puede dibujar una persona con cuatro o más partes del cuerpo
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Cognitiva</i>	<i>Lenguaje</i>	Dice lo que quiere con palabras	Sabe usar el tiempo futuro
		Puede platicar lo que hizo ayer	Puede contar cuentos
		Frecuentemente pregunta ¿por qué?	Pide más cuando algo le gusta mucho
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Conocimiento</i>	<i>Conocimiento</i>	Conoce los nombres de cuatro colores	Puede decir el nombre correcto de cuatro colores y reconocerlos
		Puede decir los nombres de dos o más números	Puede contar hasta 10
		Puede contar la parte de un cuento que le hayan contado previamente	Cuando habla utiliza palabras como ayer, hoy y mañana
		Resultado del área	Resultado del área
<i>Socioemocional</i>	<i>Social</i>	Puede vestirse y desvestirse solo	Puede decir el nombre de dos de sus amigos
		Puede ir al baño solo	Le gusta jugar al papá o la mamá o actuar como otra persona de la familia
		Juega con otros niños, juegos de rol	Se puede bañar solo
		Resultado del área	Resultado del área
Valoración Global			

Elaboración propia, 2018

Durante la evaluación inicial, en el área física fue valorado como desarrollo normal en las dos subcategorías. En motricidad gruesa, mostró dificultad para subir y bajar escaleras, pero logró saltar en un solo pie y cachar una pelota cuando se la lanzan, de hecho, jugar con la pelota es una de sus actividades favoritas, por lo que mostró muy buen desempeño en la

manipulación de la misma. En cuanto a la motricidad fina, logró realizar todos los ítems correspondientes a su edad. Para la evaluación final, en el área física mostró mayor dificultad en la subcategoría de motricidad fina, ya que no pudo escribir dos o más letras, ni dibujar una figura humana compuesta por cuatro o más partes del cuerpo. Aunque sí logró dibujar un cuadrado, consideramos esta subcategoría como un área de oportunidad para él, al obtener una valoración amarilla, es decir, de rezago en el desarrollo. En el caso de la motricidad gruesa ocurrió lo contrario, ya que se trata de un área de fortaleza e interés para José, donde obtuvo todos los ítems con una valoración verde, en desarrollo normal. Es importante destacar que José no lograba subir y bajar escaleras al inicio de la intervención, ya que su casa no cuenta con ellas, pero al final, demostró subir y bajar las escaleras de la escuela comunitaria. Además, mostró constantemente habilidades para los juegos que implican movimiento, fuerza y coordinación.

En el área cognitiva, durante la evaluación inicial, mostró dificultad en el lenguaje al no lograr platicar lo que hizo el día anterior o preguntar frecuentemente el porqué de las cosas. Sin embargo, sí logró expresar lo que quiere con palabras. En cuanto al conocimiento, no logró decir el nombre de cuatro colores, pero sí logró decir el nombre de dos o más números y repetir una parte de un cuento que le hayan contado previamente. La subcategoría de conocimiento fue valorada como desarrollo normal, pero la de lenguaje mostró un rezago en el desarrollo. En cuanto a la evaluación final, obtuvo valoraciones de desarrollo normal, tanto en el lenguaje, como en el conocimiento, aunque en éste último no logró realizar un ejercicio, contar hasta diez. El resto de las actividades de las dos subcategorías las realizó adecuadamente, incluso hacer uso de los tiempos verbales, que no había logrado realizar en la primera prueba. La mejoría en los resultados del área de lenguaje, guardan relación con el énfasis en el desarrollo de prácticas de estímulo a la participación, que presentó la familia. Ya que al permitir la expresión de ideas y la apertura de espacios de comunicación y diálogo familiar, José pudo desarrollar habilidades lingüísticas, lo que se asocia a su vez con capacidades cognitivas.

Aunque al finalizar la intervención no logró contar hasta 10, considerando el resto de los resultados podríamos decir que tiene que ver con la poca estimulación para la asistencia a la escuela y las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en apoyo al aprendizaje y el

fomento al juego, ya que en la evaluación final de las mismas, observamos que éstas fueron las que menos se presentaron, sobre todo en la planeación de actividades para el aprendizaje, la organización de la casa para el aprendizaje, la movilización de recursos para el aprendizaje, así como planear actividades de juego, organizar la casa para el juego y movilizar recursos para el juego. La madre reportó que no se realizaban actividades con la intención de que José aprendiera, que no se dedicaba tiempo específico para el mismo, en la casa la organización y los recursos no eran usados para el mismo, no se realizaron actividades como leer cuentos y existieron muchos estereotipos, además de que José ya no asistía a la escuela comunitaria.

El área socioemocional, en la evaluación inicial mostró que no realizaba actividades de autocuidado como vestirse y desvestirse solo, lo que impactaba en su independencia; por otro lado, al finalizar la intervención, lo logró, además de bañarse solo. Estas acciones son consecuencia del trabajo en la estimulación de la participación que se realizó con toda la familia. Recordemos que una de las principales necesidades que mostró esta familia en particular, fue el relacionado a la disciplina, comunicación y seguimiento de normas. De esta manera, se hizo un trabajo más enfocado a desarrollar prácticas como fomentar la comunicación, la participación y la movilización de recursos para la participación. La madre reportó que al finalizar la intervención, se realizaban prácticas como incluir a los hijos en las conversaciones, dedicar tiempos específicos a compartir experiencias en familia, fomentar el respeto y la colaboración, establecer normas claras y fomentar la independencia en los hijos. En ambos momentos de la evaluación, se valoró a José como en desarrollo normal.

5.2.6 Lola

Al inicio del proyecto, Lola contaba con 4 años 11 meses, la conversión a meses de la edad inicial de Lola, correspondía a 59 meses, por lo que fue evaluada con los ítems del grupo 14. Contamos con el apoyo de la mamá para responder a las preguntas relacionadas a la detección de factores de riesgo biológico y señales de alerta. A pesar de ser tímida, mostraba interés por las actividades de aprendizaje y buena actitud para realizar los ejercicios. Para la evaluación final, Lola contaba con 5 años 5 meses, es decir 65 meses de edad. Con la finalidad de mantener un referente que permitiera realizar el análisis de los resultados en el desarrollo, volvimos a aplicar la prueba EDI con los ítems del grupo 14, a pesar de que sobrepasaba la

edad límite de dicho grupo. En esta ocasión, se mostró mucho más abierta y participativa, incluso expresó su interés y aprecio por el equipo de investigación cuando nos despedimos, ya que no quería irse y quería seguir haciendo actividades.

En cuanto a los factores de riesgo biológico, en la evaluación inicial la madre reportó que (1) asistió a dos o menos consultas prenatales, (2) Lola no podía vestirse o desvestirse sola, (3) se distraía fácilmente y sus periodos de atención eran menores de cinco minutos y (4) actuaba tímidamente o se mostraba asustada ante extraños. En cuanto a las señales de alerta, no encontramos ninguna durante la exploración neurológica; en la evaluación final, tanto los factores de riesgo biológico, como la exploración neurológica, se mantuvieron igual que en la evaluación inicial. Por estos resultados no consideramos que existiera riesgo neurológico o biológico de desarrollo (anexo 26).

En cuanto a la evaluación de las áreas de desarrollo, los resultados iniciales de Lola muestran una valoración global de rezago en el desarrollo, con fortalezas en el lenguaje y el área social, así como algunas dificultades, principalmente en el área física. En la evaluación final, los resultados mejoraron considerablemente; en primer lugar, la valoración global fue de desarrollo normal. Además, dos de las subcategorías pasaron de ser valoradas en rezago a ser valoradas como en desarrollo normal, la motriz gruesa y el conocimiento. Los resultados pueden revisarse en la tabla siguiente (tabla 26).

Tabla 26. Lola. Comparación de Áreas de desarrollo en prueba EDI

<i>Área de desarrollo</i>		<i>Estado Inicial</i>	<i>Estado Final</i>
<i>Física</i>	<i>Motriz gruesa</i>	Sabe darse marometas	Sabe darse marometas
		Puede brincar hacia adelante cayendo con los dos pies juntos	Puede brincar hacia adelante cayendo con los dos pies juntos
		Puede brincar con un solo pie hacia adelante tres veces cayendo con el mismo pie	Puede brincar con un solo pie hacia adelante tres veces cayendo con el mismo pie
		Resultado del área	Resultado del área
	<i>Motriz fina</i>	Puede dibujar un cuadrado	Puede dibujar un cuadrado
		Sabe escribir 2 o más letras	Sabe escribir 2 o más letras
Puede dibujar una persona con 4 o más partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, pelo, tronco, brazos, piernas, etc.		Puede dibujar una persona con 4 o más partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, pelo, tronco, brazos, piernas, etc.	
Resultado del área	Resultado del área		
<i>Cognitiva</i>	<i>Lenguaje</i>	Sabe usar el tiempo futuro	Sabe usar el tiempo futuro
		Puede contar cuentos	Puede contar cuentos
		Dice “dame más” cuando algo le gusta mucho	Dice “dame más” cuando algo le gusta mucho
	Resultado del área	Resultado del área	
	<i>Conocimiento</i>	Puede decir el nombre correcto de los 4 colores y los puede reconocer	Puede decir el nombre correcto de los 4 colores y los puede reconocer
		Puede contar correctamente hasta 10	Puede contar correctamente hasta 10
Cuando habla utiliza las palabras ayer, hoy y mañana		Cuando habla utiliza las palabras ayer, hoy y mañana	
Resultado del área	Resultado del área		
<i>Socioemocional</i>	<i>Social</i>	Puede decir el nombre de 2 de sus amigos	Puede decir el nombre de 2 de sus amigos
		Le gusta jugar al papá y a la mamá o actuar como otra persona de la familia	Le gusta jugar al papá y a la mamá o actuar como otra persona de la familia
		Se puede bañar solo(a)	Se puede bañar solo(a)
		Resultado del área	Resultado del área
Valoración Global			

Elaboración propia, 2018

En la evaluación inicial del área física, en la subcategoría de motricidad gruesa Lola logró brincar hacia delante con dos pies juntos, pero no logró hacerlo con un solo pie, ni darse marometas, pero al finalizar, logró realizar todos los ítems correspondientes a su edad. La madre nos contó que, conforme avanzaba la intervención, iba contándole su esposo sobre las

actividades y que parte de las acciones que implicaron la búsqueda de espacios para la convivencia familiar, comenzaron a ir a parques en la ciudad de Puebla o colonias aledañas, donde jugaban, estas visitas al parque forman parte de la movilización de recursos para el juego, y en el caso de Lola favorecieron el juego, movimiento y seguridad, lo que le permitió desarrollar la motricidad física. En cuanto a la motricidad fina, el avance no fue tan significativo, al inicio supo dibujar un cuadrado, pero no logró escribir dos o más letras, ni dibujar una persona con cuatro o más partes del cuerpo; para el final, aunque logró dibujar un cuadrado, tampoco logró escribir dos o más letras, ni dibujar una persona con más de cuatro partes del cuerpo.

En el área cognitiva los resultados fueron más relevantes. Al inicio, Lola mostraba un desarrollo normal en la subcategoría de lenguaje, ya que logró contar un cuento y pedir más cuando algo le gustaba mucho, sin embargo, no logró usar el tiempo futuro al hablar. En cuanto a la subcategoría de conocimiento, logró decir el nombre de cuatro colores, pero no logró contar hasta 10, ni utilizar las palabras ayer, hoy y mañana en su conversación, por lo que se valoró como rezago en el desarrollo. Al finalizar tuvo ligeros avances, ya que logró decir el nombre correcto de los cuatro colores, contar hasta diez y utilizar las palabras ayer, hoy y mañana, por lo que la subcategoría conocimiento fue valorada como desarrollo normal. En el lenguaje, también obtuvo una valoración de desarrollo normal, aunque no logró usar el tiempo futuro adecuadamente cuando habla. Pequeños cambios en las prácticas de crianza, como el uso de lenguaje que permitiera a Lola entender las conversaciones y participar de ellas, sobre todo cuando llegaba su papá por las noches, o fomentar que las actividades diarias sirvieran para el aprendizaje y la reflexión sobre sí misma y sus acciones, lograron que Lola desarrollara sus habilidades cognitivas al finalizar la intervención.

El área socioemocional, en el aspecto social, fue valorada como desarrollo normal, ya que logró decir el nombre de dos de sus amigos y jugar juegos de rol, pero la madre reportó que no podía bañarse, ni vestirse sola, sin embargo. Para el final de la intervención, tras el trabajo en la autonomía y las prácticas que reforzaron el autoconcepto, autoestima e independencia, como lo fue el proporcionar la oportunidad de conocerse a sí misma y valorar su persona en las actividades cotidianas, le dieron la seguridad suficiente para realizar las actividades de autocuidado y mostrarse más segura e independiente en las sesiones.

Hemos revisado los resultados del desarrollo de los niños participantes del proyecto, comparándolo en dos momentos cruciales, el inicio y final de la intervención. Además, en el aparatado que termina, pusimos en evidencia la relación que existe entre las prácticas de crianza con enfoque inclusivo que desarrollaron los padres y los resultados en el DIT. A continuación, mostramos los resultados en las pruebas de desempeño en estándares curriculares de cada niño, con la finalidad de que sirva como un referente para favorecer la inclusión escolar de los niños a la primaria.

5.3. El efecto en los estándares curriculares

Presentamos los resultados en relación al objetivo particular evaluar los efectos en el desempeño de los niños y niñas participantes en función de los estándares curriculares establecidos para el preescolar por la SEP. Es decir, conocer el impacto generado en el desempeño de los niños en los estándares curriculares, producto de las mejoras observadas en el DIT a raíz de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo desarrolladas por los padres luego de su participación en la intervención. Recordemos que una de las principales metas de la inclusión educativa es lograr que se reduzcan las brechas de desigualdad educativa y social que surgen como consecuencia de la falta de oportunidades para la inserción al sistema educativo de sectores vulnerables. La mayor parte de las veces, los niños provenientes de dichos sectores que ingresan a la escuela, presentan una disparidad con sus compañeros respecto al desempeño esperado en el nivel educativo. Por tanto, los resultados que se muestran a continuación, nos permiten ejemplificar cómo los cambios observados en las áreas del desarrollo tienen como resultado mejoras en el logro de los estándares curriculares por parte de los niños y niñas que participaron en esta investigación.

5.3.1 Ángel

La historia escolar de Ángel se ha visto limitada por las condiciones particulares de su desarrollo. Al inicio de la intervención Ángel no asistía al preescolar e ingresó a la escuela comunitaria por la mediación del equipo de investigación. Después de unos meses, por cuestiones familiares y tras el cambio de educador social de su grupo, dejó de asistir al CUPS, “...dificulta su desarrollo el hecho de que ya no está asistiendo a la escuela comunitaria,

primero por el nacimiento del bebé, y luego porque no tiene química con la maestra. Según la mamá. Ángel ahora prefiere no ir por miedo a ella...” (diario de campo, 15:233). Es el único niño que al terminar la intervención, no asistía a la escuela regular o comunitaria, lo que sin duda impacta en sus resultados en la evaluación que aquí se presenta. A pesar de ello, la comparación de sus resultados globales muestra un muy ligero avance en el desempeño en las áreas curriculares de matemáticas y español. Como se muestra en el siguiente (Tabla 27).

Tabla 27. Ángel: resultados globales de la prueba inicial de desempeño curricular⁴

<i>Área curricular</i>	<i>Valoración</i>	<i>Valoración</i>
<i>Matemáticas</i>	Alerta (14)	Desempeño por mejorar (15)
<i>Español</i>	Alerta (14)	Alerta (19)
<i>Ciencias</i>	Alerta (4)	Alerta (4)

Elaboración propia, 2018

En el área de matemáticas, aunque su valoración final pasó de alerta a desempeño por mejorar, los cambios que mostró son muy ligeros. En cuanto al sentido numérico y pensamiento algebraico, se encontró en proceso de agrupar objetos y realizar conteo hasta tres o cuatro con ayuda de dibujos, pero continuó sin identificar y continuar patrones o reconocer y trazar los números. En la subcategoría forma, espacio y medida, para la prueba final logró reconocer las figuras de mayor tamaño y las comparó por sus atributos con otras (tamaño y cantidad), pero se mantuvo sin lograr el reconocimiento o trazo de figuras geométricas. En el manejo de información, mantuvo el mismo desempeño en la resolución de problemas matemáticos. Éstos resultados tienen una estrecha relación con el desarrollo del área cognitiva, particularmente de la subcategoría de conocimiento, en la que también mostró un ligero avance en la prueba EDI. En definitiva, el reconocimiento y valoración de actividades relacionadas al aprendizaje en casa, que se muestran con los cambios en las prácticas de la madre asociados a la planeación de actividades de aprendizaje y el aprovechamiento de las experiencias adquiridas en la escuela – o en la intervención-, contribuyeron a que Ángel mejorara su desempeño en el área matemática.

⁴ Para conocer de manera detallada los resultados de las pruebas inicial y final, se sugiere al lector remitirse al Anexo 27.

El desplazamiento y ubicación espacial, también mostró un ligero avance, aunque no logró en ningún momento seguir instrucciones en relación a éstos. Sin embargo, debemos recordar que el área de desarrollo física es una de las mayores dificultades en Ángel, por lo que los resultados en estos ítems pueden estar asociados a tal condición. Cabe resaltar que, en congruencia con lo que se mencionó en el apartado de desarrollo, Ángel demostró un avance significativo en la motricidad fina, ya pasó de mostrar serias dificultades para tomar un lápiz, recortar y pegar, a hacerlo sin ayuda.

En la categoría de español, aunque el puntaje aumentó, la valoración cualitativa lo mantiene en un estado de alerta. Mostró avances en los procesos de lectura e interpretación de textos, ya que en un inicio no lograba mantener la atención cuando se le leía un cuento, se distraía y se alejaba, por lo que tampoco mostraba comprensión de la historia o sus personajes. Al finalizar la intervención, Ángel mantuvo la atención por periodos más largos, durante la lectura de un cuento, llegando a identificar a los personajes y dando muestras de que comprendía la historia. Sin duda el hecho de que su mamá le leyera cuentos todos los días, favoreció el desarrollo de las funciones ejecutivas superiores, entre las que se encuentran la atención.

La subcategoría de producción de textos escritos es muy importante para la preparación de la escritura. En el caso particular de Ángel, éste se asocia a las dificultades en el área de desarrollo físico (motricidad fina y gruesa). Como lo vimos en el apartado de DIT, los avances fueron significativos, sobre todo en motricidad fina. En congruencia, durante la evaluación final de desempeño curricular, logró atender indicaciones y siguió los trayectos de principio a fin, sin embargo, sigue en proceso de mejorar su trazo.

Con respecto al lenguaje oral, en la subcategoría de producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, aunque Ángel mostró avance en la intención de comunicar sus ideas, emociones y pensamientos, no logró desarrollar habilidades para participar en conversaciones y diálogos, o narrar acontecimientos personales o historias inventadas. La pronunciación de palabras sigue afectada y no se comprende lo que quiere decir. Recordemos que, asociado a las circunstancias familiares, la madre de Ángel reportó que al final de la intervención, se realizaban menos prácticas de participación que al principio, sobre todo en relación a escuchar sus necesidades y permitirle tomar decisiones.

Sin duda, la reducción de posibilidades de Ángel de comunicarse, impactaron en su lenguaje y, como se muestra con estos resultados, en su desempeño en el área curricular de español.

En cuanto a los conocimientos científicos, se mantuvo exactamente el mismo desempeño en ambos momentos de aplicación de la prueba. Ángel logró identificar las partes del cuerpo a partir de un dibujo, pero no identificó entre seres vivos y no vivos, ni los procesos de cambio natural de los seres vivos.

De manera general, observamos congruencia con el avance en el área socioemocional, ya que su desempeño durante la evaluación final fue más organizado, autorregulado. Además de que al momento final, hizo el esfuerzo por contestar todas las preguntas. La comprensión y seguimiento de instrucciones se vio reflejado en la correcta solución de algunos ejercicios que no había comprendido al inicio del proyecto. El hecho de que, dentro de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo finales se fomentara el diálogo y la reflexión acerca del propio comportamiento, influyó en la capacidad cognitiva y de autocontrol de Ángel.

5.3.2 Toño

De manera general, Toño mostró un avance significativo en el desarrollo. Se puede decir que, en la mayor parte de las preguntas y actividades, ha alcanzado los hitos de desarrollo propios de su edad, además de que se le observa más entusiasta y comprometido con las actividades y el seguimiento de normas e instrucciones. Aproximadamente dos meses después de haber iniciado la intervención, durante el mes de agosto, Toño ingresó al primer grado de primaria en la escuela de San Pablo Xochimehuacan. Este hecho forma parte de la evidencia de los cambios en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de sus padres, lo que impactó significativamente en su desempeño en estándares curriculares, pasó de una valoración de desempeño por mejorar a buen desempeño en español y ciencias, aumentando sus puntajes considerablemente. El área de matemáticas, siempre ha sido una fortaleza para él, por lo que desde la evaluación inicial se valoró como buen desempeño, pero cabe resaltar que acreditó todos los ítems en la valoración final. La comparación entre el inicio y el final del desempeño de Toño en estándares curriculares, puede consultarse en la siguiente tabla (tabla 28).⁵

⁵ Para conocer de manera detallada los resultados de las pruebas inicial y final, se sugiere al lector remitirse al anexo 28

Tabla 28. Toño: resultados globales de la prueba inicial de desempeño curricular

<i>Área curricular</i>	<i>Valoración</i>	<i>Valoración</i>
<i>Matemáticas</i>	Buen desempeño (23)	Buen desempeño (27)
<i>Español</i>	Desempeño por mejorar (25)	Buen desempeño (34)
<i>Ciencias</i>	Desempeño por mejorar (5)	Buen desempeño (8)

Elaboración propia, 2018

Entre los logros en el área de matemáticas, en la subcategoría de sentido numérico y pensamiento algebraico, durante el transcurso de la intervención Toño aprendió a trazar los números e identificarlos de forma escrita y reconocer y continuar patrones, acciones que no realizaba durante la primera evaluación. También pasó de no resolver problemas a hacerlo de manera sobresaliente. De esta manera, las subcategorías sentido numérico y pensamiento algebraico, forma espacio y medida y manejo de la información, al final fueron acreditadas con el puntaje máximo en cada uno de los ítems, es decir, el puntaje máximo, por lo que el área se valoró como un buen desempeño.

En el área de español, en los procesos de lectura e interpretación de textos, al inicio mostraba interés y prestaba atención a las historias que se le contaron, pero con el tiempo desarrolló la capacidad de narrar una historia, con una secuencia lógica. También logró distinguir letras de números, a diferencia de la primera evaluación, en la que usaba la asociación de objetos para nombrarlas, por ejemplo, la *i* la llamaba “palito” y a la *u* “columpio”. Uno de los avances más significativos se dio en la producción de textos escritos, ya que pasó de estar en proceso de lograr el seguimiento de trayectorias y coordinación óculo-manual a realizar trazos precisos, identificar y trazar las letras e incluso escribir su nombre. Una de las evidencias del cambio de prácticas de los padres, que implicaron un cambio de actitud hacia el aprendizaje y la propia crianza, fue que durante la primera evaluación, al pedirle que le escribiera un mensaje a su mamá, Toño dijo que no lo haría porque “su mamá le pega”. Para la evaluación final, el trabajo con la integración y comunicación familiar por medio de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, permitió que Toño usara marcas gráficas para escribir un mensaje a su mamá.

En la producción de textos orales y participación de eventos comunicativos, desde el inicio mostró facilidad para expresar sus sentimientos y emociones, pero al finalizar la

intervención demostró mayor dificultad para respetar turnos durante las conversaciones. Al respecto, la madre reportó que para el final de la intervención solía realizar más prácticas asociadas al fomento de la comunicación en casa, entre otras, mencionó incluir a los niños en las conversaciones y establecer diariamente tiempos específicos para conversar en familia. Por esta razón, nos llama la atención que Toño haya disminuido sus habilidades comunicativas en el lenguaje oral. Por otro lado, en el conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje, no logró proporcionar información concreta sobre si mismo acorde a su edad. Por último, en el conocimiento científico, Toño logró identificar las partes del cuerpo y clasificar a los seres vivos y los no vivos, pero no logró explicar el desarrollo de una planta.

5.3.3 Gabriela

Durante el mes de agosto, Gabriela ingresó a un preescolar vespertino en San Pablo, por lo que dejó de asistir al CUPS, pero no a las sesiones del proyecto. A dichas sesiones se integró completamente la madre de la niña, ya que dejó de trabajar y la tía que se hacía cargo de Gabriela tuvo a su bebé. Sin embargo, la asistencia de Gabriela al preescolar no fue del todo regular, ya que muchas veces faltaban a la escuela por razones personales de la madre (falta de dinero, descuido en el horario, etc.). La actitud de Gabriela fue menos entusiasta, un poco más seria, pero con mayor concentración en las tareas, así como comprensión de instrucciones. En la tabla siguiente (Tabla 29), puede observarse la comparación global entre las evaluaciones en desempeño de estándares curriculares inicial y final. Observamos que dos de las áreas mostraron un avance significativo, se trata de español, en el que pasó de un desempeño por mejorar a un buen desempeño, y ciencias, donde pasó de estar en alerta a desempeño por mejorar. Por otro lado, aunque la valoración final no tuvo variación – en ambos momentos obtuvo desempeño por mejorar-, en el área de matemáticas el puntaje subió cuatro puntos.

Tabla 29. Gabriela: comparación de resultados globales de la prueba de desempeño curricular⁶

<i>Área curricular</i>	<i>Valoración</i>	<i>Valoración</i>
<i>Matemáticas</i>	Desempeño por mejorar (16)	Desempeño por mejorar (20)
<i>Español</i>	Desempeño por mejorar (24)	Buen desempeño (35 puntos)
<i>Ciencias</i>	Alerta (4)	Desempeño por mejorar (6)

Elaboración propia, 2018

En lo correspondiente al área de matemáticas, en sentido numérico y pensamiento algebraico, en un inicio se encontró en proceso de realizar conteo (hasta 3), pero no logró escribir el número correspondiente. Tampoco logró agrupar objetos según sus atributos o identificar ni seguir patrones. Para el final de la intervención hubo ligeros avances, ya que logró agrupar objetos según su color y tamaño. Asimismo, identificó los patrones, pero no logra continuarlos y se encontró en proceso de realizar conteo y trazar los números correspondientes, llegando al número tres. En cuanto a forma, espacio y medida, no logró identificar, nombrar o trazar figuras geométricas, pero sí logró comparar objetos por sus atributos (tamaño y cantidad) y siguió instrucciones para realizar desplazamientos que implicaran ubicación espacial, aunque aún confundió derecha e izquierda. En el manejo de información, durante la evaluación final su desempeño disminuyó en relación a la evaluación inicial, al no mostrar comprensión de los conceptos mayor que y menor que, pero dados sus resultados en los otros ítems, se considera que pudo ser consecuencia de factores externos durante la aplicación.

El desempeño en el área de español, es una fortaleza en Gabriela. Desde la primera evaluación, mostró un lenguaje oral adecuado a su edad, con un vocabulario pobre, pero con fluidez verbal y adecuada articulación de los fonemas. En los ítems relacionados a los procesos de lectura e interpretación de textos, cuando le leímos un cuento fue capaz de poner atención, recordarlo y narrarlo tiempo después por partes, incluso durante la evaluación final, mencionó que recordaba el cuento de la primera evaluación y dio detalles. Este hecho es

⁶ Para conocer de manera detallada los resultados de las pruebas inicial y final, se sugiere al lector remitirse al anexo 29

significativo, en cuanto a que las prácticas de planear actividades de juego en familia, donde se considera la lectura de cuentos en familia, se realizaban durante el tiempo que vivieron con su tía, sin embargo, al mudarse con la madre y recaer toda la crianza en ésta, se encontró que dejó de hacerlo. La importancia radica en el hecho de que el desempeño de Gabriela en la evaluación final, aún mostraba los efectos de los estímulos que recibió por parte de su tía los primeros años, aún cuando la práctica se anuló en los últimos meses, lo que nos da la oportunidad de reflexionar sobre los fuertes efectos que tienen los primeros años de la infancia.

Para la producción de textos escritos, su coordinación óculo manual mejoró mucho, ya que logró seguir trayectos y trazar letras algunas letras de su nombre, lo que impactó en los intentos por usar símbolos escritos para expresar sus ideas y emociones. Como mencionamos antes, la producción de textos orales y participación de eventos comunicativos es un área de fortaleza para ella, ya que logró narrar anécdotas, historias y cuentos siguiendo una secuencia, mostrando mucha imaginación. Se encontró en proceso de expresar sus emociones e ideas de manera clara y participar en conversaciones respetando turnos al hablar. Proporcionar información acerca de si misma y de su familia es una acción que no logró realizar, probablemente por la inestabilidad de la misma.

Para el área de ciencias, en el conocimiento científico, supo distinguir las partes del cuerpo humano y la función de cada una de ellas. Aunque al inicio pudo distinguir los seres vivos en un dibujo, no logró clasificarlos completamente en ningún momento de la evaluación. Cabe resaltar que los resultados en las prácticas de crianza, en general, mostraron que muchas de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo que se mostraban al principio, y que pudieron reforzarse durante los primeros meses de la intervención, fueron impactados por la inestabilidad familiar. A pesar de que estos cambios pudieron haber afectado aún más sus resultados en el desarrollo y los estándares curriculares, el hecho de que dichas prácticas hayan sido desarrolladas por la tía los primeros años de vida, permitieron que Gabriela tuviera efectos positivos. En otras palabras, si las prácticas de crianza con enfoque inclusivo como fomentar el diálogo, permitir que ella dirigiera algunas actividades de aprendizaje en casa, realizar actividades como leerle cuentos o enseñarle diferentes juegos, continuaran fomentándose, los resultados de Gabriela serían aún mejores. Por otro lado, se demuestra que

los efectos del estrés negativo citado por los científicos de Harvard, efectivamente tienen efectos adversos sobre el desarrollo de los niños (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

5.3.4 Leonardo

Al inicio de la intervención, Leonardo asistía a la escuela comunitaria. Aunque su edad correspondía al grupo siguiente al amarillo, el correspondiente a la población del estudio, fue asignado al primero debido a su desempeño académico, ya que se encontraba por debajo de los niños de su edad. Uno de los avances en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de su madre, incluyó la movilización de recursos para el aprendizaje, al matricularlo para el primer grado de educación primaria en agosto.

En cuanto a la evaluación inicial de desempeño en estándares curriculares, los resultados muestran dificultad, principalmente en las áreas de ciencias y español, que fueron valoradas en alerta, pero muestra que una de sus fortalezas es el área de matemáticas, donde obtuvo resultados por arriba del resto de los niños valorados en la primera etapa de la evaluación, valorándose como buen desempeño. Como hemos dicho, para la evaluación final Leonardo se encontraba cursando el primer grado de primaria, por lo que se trata del segundo caso (junto con Toño) en que se acompañó el proceso de inclusión a la escuela formal. En este momento de la evaluación, observamos avance en las áreas que antes se consideraron en alerta (español y ciencias), donde la valoración final mostró desempeño por mejorar y buen desempeño, respectivamente, sin embargo, el área de matemáticas mostró un ligero retroceso en ítems respondidos, aunque no en la valoración de buen desempeño (tabla 30).

Tabla 30. Leonardo: comparación de los resultados globales de la prueba de desempeño curricular⁷

<i>Área curricular</i>	<i>Valoración</i>	<i>Valoración</i>
<i>Matemáticas</i>	Buen desempeño (24)	Buen desempeño (21)
<i>Español</i>	Alerta (17 puntos)	Desempeño por mejorar (30)
<i>Ciencias</i>	Alerta (4)	Buen desempeño (8)

Elaboración propia, 2018

Como mencionamos antes, el área de matemáticas es una de las fortalezas en el desempeño curricular de Leonardo, ya que desde el inicio obtuvo un puntaje alto en comparación al resto de los niños en la etapa inicial. En el sentido numérico y pensamiento algebraico, logró agrupar objetos según su color y tamaño e identificar patrones y continuarlos, pero se encontró en proceso de realizar con ayuda el conteo y trazo de los números correspondientes. En forma, espacio y medida, logró identificar, nombrar y trazar las figuras geométricas. También logró comparar objetos por sus características y seguir instrucciones para ubicarse espacialmente a sí mismo o a los objetos a su alrededor. En cuanto al manejo de información, se encontró en proceso de resolver problemas matemáticos para equiparar cantidades de objetos, pero logró determinar los conceptos de mayor que o menor que al comparar dos grupos de objetos. Al finalizar, Leonardo bajó tres puntos en el área. En esta ocasión, en la subcategoría de sentido numérico y pensamiento algebraico no logró identificar patrones y continuarlos completamente. En cuanto a forma, espacio y medida, se encontró en proceso de identificar, nombrar y trazar las figuras geométricas, cuando ya realizaba esta acción en la primera evaluación. Es probable que estos ligeros cambios se deban a condiciones externas durante la aplicación de la prueba, ya que se realizó durante un tiempo más breve, debido a que la madre comentó que tenía poco tiempo para la aplicación.

En el área de español, los resultados durante la evaluación inicial, no fueron tan positivos. En los procesos de lectura e interpretación de textos, no logró identificar a los personajes del cuento que le leímos, solo repitió de manera sistemática algunas palabras, sin

⁷ Para conocer de manera detallada los resultados de las pruebas inicial y final, se sugiere al lector remitirse al anexo 30

mostrar comprensión. Al finalizar intentó explicar la historia, pero mostrando dificultades de lenguaje, prefirió hacerlo únicamente con sonidos. Aunque al inicio no mostró comprensión de palabras escritas, al finalizar logró distinguir las letras de los números e interpretar textos sencillos, como la palabra *mamá*.

En la subcategoría de producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, en un inicio se encontró en proceso de expresar sus deseos y sentimientos, así como de conversar y mantener diálogos, sin embargo, debido a que mostraba dificultad en la articulación se retraía y limitaba su participación. No logró comunicar información personal básica, simplemente repetía palabras como mamá o Luisito. Tampoco logró narrar historias, se limita a repetir la palabra mamá. Cuando se le leyó un trabalenguas, puso atención, pero solo logró repetir algunas palabras imitando a la aplicadora de la prueba. Al finalizar, logró hacer uso de palabras para expresar adecuadamente sus sentimientos, emociones y necesidades, se encontró en proceso de participar en diálogos y conversaciones de manera más activa y dar información acerca de su familia y datos personales, como nombre completo y edad. Sin embargo, no logró narrar historias de manera coherente, ni repetir un trabalenguas. Estos resultados demuestran la dificultad en el lenguaje oral que, aunque si mostró avances en la prueba EDI, requieren de una intervención más especializada.

Con respecto a la producción de textos escritos, al finalizar mostró coordinación óculo manual para seguir trayectorias y hacer trazos. Asimismo, hizo uso de marcas gráficas para escribir su nombre. Sin embargo, se encontró en proceso de reconocer características del sistema de escritura para dar a conocer sus ideas y sentimientos, en congruencia con sus resultados iniciales. En el conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, no logró aportar información precisa sobre sí mismo, pero en esta ocasión se encontró en proceso de narrar anécdotas personales o familiares. Los resultados sobresalientes en el área de español, están asociados al reforzamiento de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo relacionadas al apoyo al aprendizaje. Aunque, se debe considerar que sus resultados en las áreas de desarrollo, en el aspecto cognitivo, aún no son las ideales acorde a su edad, lo que puede estar relacionado al poco impulso que se dio a las prácticas de estímulo a la participación, además de que consideramos la posibilidad de que requiera de apoyo especializado.

Para el área de ciencias, el desempeño mejoró notablemente. Al inicio, en el conocimiento científico, se encontraba en proceso de identificar las partes del cuerpo y sus funciones, lo que demostró al finalizar la intervención. En cuanto a la clasificación de seres vivos y o vivos, al finalizar se encontró en proceso de clasificarlos según sus características. En el caso de estos estándares, es muy probable que se hayan visto favorecidos por la asistencia a la escuela primaria, una consecuencia de la movilización de recursos para el aprendizaje de la madre.

5.3.5 José

La situación escolar de José ha mostrado variaciones significativas, ya que previo a la intervención, José no había asistido a la escuela, luego, al inicio de la intervención llevaba poco tiempo asistiendo regularmente, pero aproximadamente en el mes de septiembre comenzó a faltar progresivamente, hasta finalmente dejarla. Estos acontecimientos afectaron los resultados del desempeño en algunos ítems de los estándares curriculares. Sin embargo, vale la pena reconocer que, nuevamente existieron acciones muy precisas que impactaron, tanto en su desarrollo, como en el desempeño, tal como lo es el hecho de que la madre haya comenzado a asistir a la escuela comunitaria – por un tiempo- para apoyar el aprendizaje de sus hijos. En la prueba inicial, José no mostró ninguna de las áreas con valoraciones en alerta, para la evaluación final, mostró un avance mucho menos representativo, en comparación al avance que demostró en la prueba EDI. Aunque en el área de ciencias subió de valoración, en español y matemáticas únicamente mejoró en la resolución de algunos ejercicios. La comparación de los resultados globales se presenta en la siguiente tabla 31.

Tabla 31. José: comparación de resultados globales de la prueba de desempeño curricular ⁸

<i>Área curricular</i>	<i>Valoración</i>	<i>Valoración</i>
<i>Matemáticas</i>	Desempeño por mejorar (16)	Desempeño por mejorar (19)
<i>Español</i>	Desempeño por mejorar (25)	Desempeño por mejorar (27)
<i>Ciencias</i>	Desempeño por mejorar (5)	Buen desempeño (9)

Elaboración propia, 2018

Los resultados globales, muestran un avance significativo en el área de ciencias, al cambiar la valoración inicial de desempeño por mejorar a buen desempeño. En el resto de las áreas, el avance fue poco significativo, ya que continuó en desempeño por mejorar, tanto en español como en matemáticas, mostrando muy poca diferencia en el número de ítems contestados. Estos resultados tienen que ver, como ya mencionamos, con que las prácticas de crianza con enfoque inclusivo que más se impulsaron fueron las de estímulo a la participación, lo que impactó en elementos más socioemocionales, que en conocimientos curriculares, evidencia de la necesidad de integrar las acciones de los padres en todas las prácticas inclusivas.

En el área de matemáticas, al inicio logró agrupar objetos según su color y tamaño, pero no logró identificar patrones ni seguirlos, habilidad que desarrolló hacia el final de la intervención. Al finalizar la intervención, continuó sin lograr identificar los números o trazarlos, todo esto dentro de la subcategoría de sentido numérico y pensamiento algebraico. En la subcategoría forma, espacio y medida, mejoró, pero continuó en proceso de identificar y trazar las figuras geométricas, ya que solo identifica por su nombre y trazo el círculo. Asimismo, al finalizar la intervención se quedó en proceso de comparar objetos por su tamaño. Nuevamente logró seguir instrucciones para realizar desplazamientos. Con respecto al manejo de información, se mantuvo en proceso de resolver problemas matemáticos elementales, así como de determinar los conceptos de mayor que o menor que al comparar dos grupos de objetos.

⁸ Para conocer de manera detallada los resultados de las pruebas inicial y final, se sugiere al lector remitirse al anexo 31

En los procesos de lectura e interpretación de textos, correspondientes al área de español, José logró identificar las letras de los números. De manera relevante, observamos que en contraste con la evaluación inicial, al leerle un cuento, puso atención e identificó a los personajes del cuento, llegando a narrar el mismo partes de la historia, se mostró tan interesado que actuó a los personajes e imitó sus voces, es decir, demuestra interés natural por estas actividades, aunque desafortunadamente en casa no se realicen prácticas con respecto a leerle cuentos, debido al analfabetismo de la madre y las actividades laborales del padre.

Por otro lado, se encontró en proceso de realizar todos los ítems de la producción de textos escritos, ya que logró realizar trazos que implican una coordinación óculo- manual previa a la lecto- escritura. No observamos avance en el uso de símbolos para escribir palabras y expresar sus pensamientos e ideas, ya que al finalizar realizó los ítems de la misma manera que al final. Los resultados en la subcategoría de producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, son muy significativos, ya que logró comunicar sus emociones y pensamientos de manera oral, acción que no realizaba al inicio de la intervención. Conforme se avanzó en las sesiones, se detectó la necesidad de José y su familia de abrirse para expresar las emociones, por lo que se diseñaron sesiones específicas para ello.

Fue así que, durante el registro de observación, pudimos darnos cuenta de que las prácticas de crianza con enfoque inclusivo asociadas al estímulo de la participación, en el fomento de la comunicación y la participación, específicamente en prácticas como fomentar la expresión de emociones, deseos e inquietudes y establecer tiempos para la comunicación familiar, se presentaron al finalizar la intervención, lo que impactó en la confianza y posibilidad de José de mejorar su expresión oral y la participación en diálogos y conversaciones de manera organizada. En la misma subcategoría, presentó un retroceso al no lograr comunicar información personal básica, al final de la intervención, aunque lo hacía al principio.

En el conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, esta vez no logró recordar información precisa sobre sí mismo, ni recordar o narrar anécdotas personales o familiares. Dentro del área de ciencias, en el conocimiento científico, demostró un avance más significativo, ya que supo distinguir las partes del cuerpo humano y sus funciones, así

como la clasificación de seres vivos y no vivos y describió el proceso de crecimiento de una planta.

5.3.6 Lola

Al iniciar el proyecto, asistía al grupo amarillo de la escuela comunitaria, pero había asistido anteriormente al preescolar del DIF en la colonia Barranca Honda. En el transcurso de la intervención, la madre tomó la decisión de inscribirla al preescolar regular en San Pablo, por lo que a partir del mes de agosto, dejó de asistir a la escuela comunitaria, pero la madre continuó asistiendo al proyecto para conocer las actividades, llevando a su hijo menor. Se trata de una familia en la que la mayor parte de las prácticas de crianza mejoraron, lo que aunado al hecho de que comenzó a asistir al preescolar favoreció considerablemente su desempeño. Al inicio de la intervención, en esta prueba obtuvo una valoración generalizada por mejorar en las tres áreas, pero al finalizar dos de las áreas mejoraron para tener un buen desempeño; sólo el área de matemáticas se quedó exactamente igual que al inicio (tabla 32).

Tabla 32. Lola: resultados globales de la prueba inicial de desempeño curricular⁹

<i>Área curricular</i>	<i>Valoración</i>	<i>Valoración</i>
<i>Matemáticas</i>	Desempeño por mejorar (19)	Desempeño por mejorar (19)
<i>Español</i>	Desempeño por mejorar (23)	Buen desempeño (34)
<i>Ciencias</i>	Desempeño por mejorar (6)	Buen desempeño (8)

Elaboración propia, 2018

En el área de matemáticas, con respecto a la subcategoría sentido numérico y pensamiento algebraico, los resultados al iniciar y finalizar la intervención fueron los mismos, se encontró en proceso de agrupar objetos según su color, no así con el tamaño o la forma. No logró identificar patrones ni continuarlos. Aunque comienza a realizar el conteo de objetos, no lo

⁹ Para conocer de manera detallada los resultados de las pruebas inicial y final, se sugiere al lector remitirse al anexo 32

completa ni identifica o traza los números asociados. En forma, espacio y medida, al inicio identificó las figuras geométricas y las trazó, aunque con algunos defectos en las formas, pero al finalizar no las reconoció y solo las trazó cuando se le dio un ejemplo para copiarlas. En ambos momentos, logró comparar objetos por su tamaño, y solo al final identificó y siguió instrucciones para colocarse a sí misma o a los objetos en una posición dada. Los resultados en el manejo de información, fueron los mismos en ambos momentos de la evaluación, la valoración muestra un desempeño por mejorar. Se trata de un área por fortalecer en Lola, ya que aunque se reforzaron las prácticas para apoyar el aprendizaje en casa y Lola ingresó al preescolar, los resultados en el área fueron los mismos.

En el área de español, los resultados fueron muy significativos, ya que aumentó la respuesta favorable en casi 10 puntos. Dentro de la subcategoría de procesos de lectura e interpretación de textos, tanto al inicio, como al final, recordó algunos de los personajes e ideas clave del cuento que se le contó, pero no logró narrar la historia completamente. Al final, logró distinguir las letras de los números, incluso nombró las letras, pero no logró identificar palabras escritas o darles sentido.

Con respecto a la producción de textos escritos, mejoró en sus trazos y coordinación óculo manual, pero se mantuvo en proceso de reconocer las letras y usar marcas y grafías para expresarse. En cuanto a la producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, se trata de la subcategoría que muestra un mejor desempeño, ya que logró hacer uso del lenguaje oral para expresar sus ideas y sentimientos de manera adecuada, así como participar de conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente a su interlocutor. Logró comunicar información sobre sí misma y sobre su familia, y narrar un cuento o historia a partir de imágenes. Aunque le cuesta trabajo hablar con gente extraña, cuando toma confianza se expresa de manera fluida y coherente. Recordemos que al inicio de la intervención, Lola se mostraba muy retraída, lo que impedía que comunicara adecuadamente sus emociones y pensamientos, ya que no solían convivir con personas que no fueran los familiares que viven en su casa.

En el conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, el avance fue representativo ya que Lola logró recordar y narrar hechos e historias personales, usando tiempos verbales adecuados, además de que utilizó información personal para dar referencias

concretas sobre sí misma. Conforme avanzaron las sesiones, tanto la madre como la hija, se fueron sintiendo más cómodas con el equipo de investigación, lo que generó un ambiente de confianza, cada vez fue más fácil para ellas establecer relaciones con personas distintas, lo que indiscutiblemente favorece los procesos inclusivos que nuestra investigación pretende fomentar. Por otro lado, los resultados finales acerca de las prácticas de crianza que lleva a cabo la madre de Lola, muestran un gran avance en aquellas relacionadas al estímulo a la participación, mismas que tienen una fuerte relación con el lenguaje y la expresión. Exceptuando las practicas asociadas a la eliminación de estereotipos en casa, todas las acciones que estimulan la participación, el diálogo, la expresión de emociones, la toma de decisiones, etc. fueron apropiadas por la madre, repercutiendo en las posibilidades de Lola de expresarse abiertamente y con seguridad.

Para el área de ciencias, en el conocimiento científico, en un inicio no logró distinguir la clasificación de seres vivos y no vivos, pero se encontró en proceso de describir los cambios naturales de una planta. Por otro lado, logró identificar las partes del cuerpo humano y sus funciones. Al transcurrir la intervención, mostró avance para distinguir las características de los seres vivos y clasificarlos con respecto a los no vivos. Identificó las partes del cuerpo humano y sus funciones y logró describir los cambios naturales de una planta.

De manera general, en los resultados de la evaluación integral de desarrollo de todos los niños es evidente la relación entre al aumento de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, y el efecto en el DIT, así como la mejora en el desempeño de los estándares curriculares. Los hijos de los padres que mostraron mayor compromiso en la intervención, así como interés en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo promovidas en la misma, mostraron mejores resultados en el desarrollo de las áreas cognitivas y sociales, principalmente. En consecuencia, el desempeño curricular que mostró mayores evidencias de mejora fue el lenguaje oral, ya que la mayor parte de los niños fueron capaces de expresarse con mayor fluidez, aumentaron su vocabulario y se sintieron seguros para expresar sus ideas y sentimientos.

Con los resultados descritos en este apartado, pudimos darnos cuenta de que, el impacto de los avances en el DIT promovido por las prácticas de crianza con enfoque

inclusivo generó mejores resultados en el desempeño de los estándares curriculares deseados para los niños en edad preescolar. La situación escolar de los niños participantes en el proyecto cambió de un escenario totalmente en exclusión, al ingreso a la escuela primaria o al preescolar formal, de la mayor parte de los niños. Además, podemos decir que asociado a la relación existente entre la asistencia a la escuela y los resultados obtenidos en la prueba, el aumento en la realización de prácticas inclusivas en el hogar sí tiene un impacto sobre el desempeño de los niños.

El presente capítulo dio cuenta de una de las partes más importantes de todo proceso de investigación, el análisis de resultados. Como tal, el análisis de resultados le da sentido a la investigación al permitir al investigador comprobar los supuestos de la investigación. En el caso de la investigación acción participativa, se considera que durante el transcurso de la intervención se va generando información importante para el análisis de los resultados, por esta razón, en este capítulo se registran hechos que acontecieron antes, durante y al final de la intervención.

Los resultados obtenidos en relación a las prácticas de crianza nos mostraron un cambio en dirección a caracterizarse por ser más inclusivas. A partir de la comprensión del funcionamiento de las prácticas de crianza y los factores que influyen en su presencia en los hogares de las familias participantes, pudimos revisar su evolución, para después relacionarlo al desarrollo infantil de los niños.

La importancia del desarrollo infantil temprano radica en las posibilidades de crecimiento, aprendizaje y funcionamiento social en el presente y futuro de los niños. Las condiciones iniciales del desarrollo de los niños que participaron en la investigación, eran inferiores a lo que se esperaría para su edad. Sin embargo, en el transcurso de la investigación, principalmente debido a los cambios en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, los niños tuvieron la oportunidad de vivir experiencias que impactaron en la posibilidad de equiparar a sus pares, con base a los hitos del desarrollo.

Por último, una de las principales metas de la presente investigación es coadyuvar en los procesos de inclusión educativa de la población participante. Es una realidad que para ello es importante cumplir con los estándares establecidos por el sistema educativo nacional para el ingreso a la primaria, por lo que el último apartado se dedicó a conocer el impacto de

las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, en el desempeño en los estándares curriculares. Los resultados mostraron que efectivamente, el hecho de que los padres modificaran sus prácticas de crianza para hacerlas más inclusivas mejoró el desarrollo infantil temprano, lo que generó mejores resultados en el desempeño en estándares curriculares.

Conclusiones y recomendaciones

Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo son una propuesta novedosa en relación a la investigación en prácticas de crianza que se realiza actualmente. El enfoque de inclusión nos permite tener una visión a largo plazo que favorezca los procesos de incorporación a la escuela regular, de niños de primera infancia que presentan algún tipo de barreras para el aprendizaje, en el caso de la población de estudio, para niños que pertenecen a contextos vulnerables por pobreza y que son excluidos del sistema educativo durante los años de educación preescolar.

Los resultados que presentamos en el apartado anterior, nos proporcionan la información necesaria para poder plantear las conclusiones relacionadas al cumplimiento de los objetivos de investigación. En la primera parte de esta sección, presentamos las principales conclusiones, posteriormente, hacemos una breve reflexión sobre las dificultades y limitaciones que encontramos en el transcurso de la intervención, así como las recomendaciones que surgen de los principales resultados.

La estrategia socioeducativa.

A lo largo del capítulo metodológico describimos los pasos que se llevaron a cabo para desarrollar dicha estrategia. De manera general, la estrategia planteada respondió a dos características principales: que involucrara en su diseño y desarrollo a los padres, madres y cuidadores, tomando en cuenta las necesidades que éstos plantearan con respecto a la crianza de sus hijos pequeños y que respetara las prácticas de crianza que los padres, madres y cuidadores llevaban a cabo, matizándolas con el enfoque inclusivo que fomentara el juego, apoyara el aprendizaje y estimulara la participación.

Al respecto, el primer punto que debemos considerar es la importancia del diagnóstico comunitario y la evaluación de necesidades del grupo en el proceso de diseño de la intervención. En el caso de la investigación que presentamos, el diagnóstico comunitario permitió establecer las condiciones en las que viven los habitantes de la colonia, factores que fueron trascendentales para comprender cómo influyen éstas condiciones en las prácticas que realizan los padres, madres y cuidadores cotidianamente. Por otro lado, la evaluación de

necesidades nos permitió que la intervención que se llevó a cabo fuera pertinente, innovadora y efectiva, al partir de las necesidades de la población participante.

En cuanto al segundo punto, podemos decir que, durante todo el desarrollo de la intervención, desde el establecimiento de objetivos hasta la evaluación final y cierre, partimos de las acciones que los padres, madres y cuidadores ya realizaban en relación a la crianza de sus hijos pequeños, lo que nos permitió incluir el enfoque inclusivo a partir de sus propios recursos (materiales, humanos, etc.).

Uno de los efectos que tuvo el considerar activamente a los padres en el diseño, desarrollo y evaluación de la intervención, fue el sentido de pertenencia y compromiso que se generó, principalmente en las madres de familia. En el diario de campo quedó registrado “el hecho de que las madres nos permitieran ir a sus casas habla de apertura y confianza” (diario de campo, 15:35), lo que fomentó un mayor vínculo entre las investigadoras y las familias, haciendo de la intervención un proceso compartido.

Así, la evidencia nos demuestra que una intervención socioeducativa para fomentar las prácticas de crianza con enfoque inclusivo es viable y puede adaptarse a las necesidades particulares del contexto, siempre y cuando sea respetuosa de las prácticas, creencias y costumbres existentes y haga participar de manera activa a las familias participantes. Estos elementos juegan un papel muy importante para generar compromiso y sentido de pertenencia en los participantes y hacer más efectiva la intervención.

Cambios en las prácticas de crianza.

Tras la implementación de la estrategia socioeducativa participativa se registraron cambios en las prácticas de crianza de los padres, madres y cuidadores. Para poder analizar estos cambios, se categorizaron las prácticas en fomento al juego, apoyo al aprendizaje y estímulo de la participación. De manera general, cada una de las tres categorías mostró modificaciones lo que nos lleva a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la relación que encontramos entre los factores contextuales y personales de los padres, madres y cuidadores con las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, son muestra de la gran influencia que tienen los primeros sobre las acciones de los padres. Recordemos que Myers (1994a) ya establecía esta relación al hablar de los dos

componentes de las prácticas de crianza: las pautas y las creencias, ambas conformadas a partir de experiencias, expectativas y condiciones culturales. En el caso de esta investigación, los factores contextuales que más influyen sobre las prácticas de los padres se relacionan con la falta de servicios, principalmente educativos y de salud, ya que han incidido directamente sobre el cuidado de la salud, pero sobre todo, en las posibilidades de apoyar el aprendizaje en casa, o movilizar recursos diversos para el aprendizaje de sus hijos.

En cuanto a los factores personales, encontramos que las creencias con respecto a los estereotipos en el juego fueron muy firmes con respecto a qué deben jugar las niñas y los niños de acuerdo a su género, situación que se vio reforzada por la influencia de familiares extensos, como las abuelas o tíos. A pesar de que se trata de un tema importante en términos de inclusión, creemos que, en este punto es importante ser respetuosos con las creencias de la comunidad y no forzar las actitudes o comportamientos que vayan en contra de sus creencias, en virtud de mantener el respeto por la comunidad de la que habla Myers (1994).

En el mismo sentido, un factor personal de los padres que influyó considerablemente en las prácticas asociadas al apoyo al aprendizaje, fue el hecho de que la mayor parte de ellos, son analfabetas o no concluyeron los estudios básicos. Esto repercute en la valoración y preparación que tienen hacia las actividades escolares, principalmente el apoyo con tareas. Aunque en general, los padres, madres y cuidadores coinciden en que los estudios son una herramienta para mejorar las condiciones futuras de sus hijos, muchas veces la falta de información o preparación influye en la percepción y rendimiento de los niños en cuestiones de aprendizaje y desempeño escolar.

A pesar de este hecho, en congruencia con la percepción de los padres acerca de la importancia de que sus hijos asistan a la escuela, uno de los resultados más relevantes en las prácticas de crianza es que cuatro de los seis niños que participaron en la intervención comenzaron a asistir a la escuela regular (dos en preescolar y dos en primaria), superando barreras como la distancia y la falta de espacios educativos dentro de la colonia. Sin duda, una de las causas de que los padres tomaran esta decisión, fue el hecho de asistir a las sesiones, movilizando los recursos para el aprendizaje, debido a "...que se ha dado cuenta de que es importante asistir a la escuela" (diario de campo, 15:139).

Por otro lado, en vinculación con la influencia del contexto en las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, concluimos que las condiciones de la colonia limitan la construcción de redes y, por tanto, de capital social. Este hecho se puede comprobar con los resultados sobre la movilización de recursos de las tres categorías, que fueron las menos favorecidas. La falta de espacios y actividades comunitarias, así como el clima de inseguridad que se vive cotidianamente, impiden que los padres, madres y cuidadores puedan llevar a sus hijos a convivir con otros niños, compartan conocimientos sobre la crianza y aporten experiencias educativas significativas.

Las prácticas que se fomentaron con mayor frecuencia en la intervención fueron las asociadas al aumento de interacciones positivas y comunicación en la familia. Se trató de una necesidad que cobró mucha fuerza conforme transcurría la intervención, ya que las dinámicas familiares, sobre todo en términos de comunicación y disciplina, solían ser violentas o restringidas. Las necesidades de las familias fueron atendidas a partir del enfoque de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, y los resultados mostraron que fueron bastante significativas. De acuerdo con los científicos de Harvard, hay una mayor probabilidad de que los niños pequeños presenten problemas de desarrollo si crecen en entornos adversos, con estrés tóxico o carentes de relaciones sensibles y positivas (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). De esta forma, creemos que la naturaleza de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo generan un clima más participativo para los niños al interior de las familias, al tiempo que desarrollan habilidades comunicativas en el resto de los miembros, recordemos que la participación en inclusión “tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo” (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 3).

El desarrollo infantil temprano.

Dado que consideramos como uno de los principales efectos de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo el apoyo al DIT, uno de los objetivos de la investigación fue apreciar cuáles fueron los cambios que se observaron en los niños en las áreas física, cognitiva y socioemocional, tras la implementación de las estrategias socioeducativa.

La mayor parte de los niños mostraron mejoras en los hitos del desarrollo asociados al desarrollo socioemocional. Para el final de la intervención, los niños se mostraron más

abiertos, participativos, independientes y atentos a las actividades e indicaciones de las actividades; si bien es cierto que el trabajo constante y la familiarización con el equipo de investigación puede ser un factor asociado a esas características, creemos que el hecho de que los resultados en prácticas de crianza con enfoque inclusivo de estímulo a la participación, fomentaron la seguridad de los niños para interactuar y mejorar sus relaciones interpersonales. Por otro lado, una de las ventajas del juego es el fortalecimiento del autoestima y socialización. Tal como lo establece el Center on Developing Child de Harvard (2016), a través del juego los niños desarrollan habilidades cognitivas y socioemocionales que les ayudan a resolver problemas, comunicarse y trabajar en equipo, al mismo tiempo que los motiva a aprender e involucrarse en actividades de aprendizaje, por lo que las prácticas de fomento al juego también tuvieron un impacto en esta área del desarrollo.

Los avances en la atención, junto con el lenguaje, también pueden estar asociados al área cognitiva del desarrollo, donde casi todos los niños mostraron un avance significativo. Los niños se mostraron más entusiastas en la conversación y expresión de emociones, además de que fueron más coherentes para desarrollar opiniones y narraciones. El hecho de que se les permitiera participar en conversaciones familiares, se les pidiera su opinión y se escucharan sus deseos, son algunas de las acciones que explican estos resultados. Nuevamente, resaltamos la importancia y efectividad de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo de estímulo a la participación en las acciones preventivas de apoyo a la inclusión.

A pesar de estos resultados, reconocemos que las prácticas de crianza con enfoque inclusivo no fueron significativas en aspectos del desarrollo motriz en la generalidad de los niños, ya que la mayor parte de ellos se mantuvo en los mismos indicadores de desarrollo. Asociamos estos resultados a que la mayor parte de actividades que forman parte de las actividades de crianza inclusivas y que se relacionan a las actividades de juego y movimiento son limitadas por las condiciones contextuales, como son la falta de espacios para jugar y las condiciones de inseguridad en las propias casas de las familias. Creemos que la falta de espacios (dentro y fuera de la casa) para moverse, así como las condiciones alimenticias y de salud, pueden impactar en el desarrollo físico.

Por el contrario, en el caso de los niños en los que los resultados de desarrollo no fueron significativos (especialmente en el área cognitiva), reconocemos que existieron

condiciones personales o prácticas opuestas a las que intentamos promover en la intervención. En el caso de Ángel, las condiciones de posible retraso en el desarrollo requieren un mayor tiempo de intervención y la articulación de apoyos específicos. El caso de José es interesante, puesto que a pesar de que el hecho de que dejara de ir a la escuela comunitaria (apoyo al aprendizaje) afectó su desempeño cognitivo, la fuerza en las prácticas de estímulo a la participación favorecieron otras áreas de desarrollo, como la socioemocional.

Finalmente, podemos decir que el impacto que tienen las prácticas en ciertos aspectos del DIT, es positivo, lo que las convierte en un elemento preventivo de la atención a las necesidades educativas especiales, sobre todo en los casos en los que la falta de estimulación en estos primeros años, genera un rezago educativo que se arrastra a lo largo de la historia escolar y personal.

El desempeño en estándares curriculares.

Aunque el alcance la investigación no es suficiente para profundizar en la relación entre el DIT y el desempeño de los estándares curriculares de los niños, si pretendimos establecer una comparación entre dicho desempeño al inicio de la intervención, en contraste con lo que los niños sabían hacer en las áreas de matemáticas, español y ciencias, únicamente como un antecedente para ahondar en la investigación sobre la importancia de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en el proceso de inclusión a la escuela formal de los niños.

De manera general observamos algunas respuestas en la ejecución de los ejercicios que están asociadas al DIT fomentado por las prácticas de crianza con enfoque inclusivo. Acciones como el manejo de la información, el seguimiento de instrucciones, la interacción con el equipo de investigación al momento de resolver las actividades, la seguridad que mostraron en la evaluación final y el aumento en los tiempos de atención, forman parte de procesos cognitivos y socioemocionales que se favorecieron con las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, y que a largo plazo constituyen la base para el aprendizaje escolar.

En cuanto a las áreas curriculares abordadas por los estándares, el impacto que tuvo el DIT fomentado por las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, pudo observarse en mayor medida en los estándares correspondientes a español. La comprensión de textos escritos, la narración de historias con coherencia y el interés y comprensión de los cuentos

por parte de otros, fueron las actividades que mejores resultados obtuvieron, debido a el aumento de prácticas de crianza con enfoque inclusivo en el estímulo a la participación dentro del hogar, así como el aumento de actividades de aprendizaje asociadas a canciones, lectura de cuentos, entre otras.

En el lado opuesto, nos llamó la atención el caso de Gabriela, ya que obtuvo resultados poco favorecedores en ambos momentos de la intervención. Recordemos que, en su caso, las prácticas de crianza con enfoque inclusivo tuvieron muchos altibajos, relacionados a la poca estabilidad que existió durante el tiempo que duró la intervención. El hecho de que la niña se cambiara de casa y de cuidador constantemente y faltara frecuentemente a la escuela (porque su mamá no se levantaba a tiempo), demuestra el efecto adverso que tiene el estrés negativo en los niños (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Los resultados en los estándares de matemáticas y ciencias, no fueron significativos, por lo que creemos que, por un lado, es necesario dar más tiempo al desarrollo de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, de tal manera que puedan incidir en los procesos de DIT y mejorar el desempeño en los estándares curriculares. Por otro lado, debemos reconocer que la naturaleza de los indicadores y estándares que se evalúan en el sistema educativo, requieren de mayor ejercicio y procesos de enseñanza más específicos, por lo que consideramos que la estrategia de promoción de prácticas de crianza con enfoque inclusivo, debe considerar la realización de más actividades de aprendizaje relacionadas a dichos estándares, de tal manera que el aprendizaje en casa, favorezca este desempeño curricular.

Aunque, quizá el impacto directo en los estándares curriculares que podemos observar con estos resultados, no es determinante, volvemos a recalcar la relevancia del hecho de que cuatro de los seis niños hayan ingresado a la escuela (primaria o preescolar), ya que se trata del primer paso hacia la inclusión de niños que, por distintas razones, habían sido excluidos del sistema educativo formal. De manera más específica, los dos niños que ingresaron al preescolar, cuyos padres fortalecieron sus prácticas de movilización de recursos para el aprendizaje, tendrán la oportunidad de favorecer sus estándares de egreso del preescolar, de cara al ingreso a la primaria, lo que significará para ellos la disminución de rezago.

Para cerrar este apartado, queremos establecer con precisión algunos de los aportes de la investigación. El primer aporte metodológico que conlleva la realización de este

proyecto con las familias, es que permitió generar un sentido comunitario y de pertenencia a pequeña escala. Desde el inicio, como equipo de investigación fomentamos el conocimiento mutuo y la comunicación entre las mamás y cuidadoras específicamente. Al final de la intervención, pasaron de un nulo conocimiento recíproco a conocer detalles personales, compartir experiencias y buscar el cuidado y bienestar mutuos. Esta interacción podría multiplicarse en la medida en la que más familias participaran en las intervenciones, abonando a la construcción de redes y capital comunitario tan necesario en contextos con las características de pobreza e inseguridad Barranca Honda. De acuerdo con Guerrero, Aguirre, Besser, Morales, Salinas y Zamora (2017) la falta de tejido social es un desafío para el trabajo en comunidad, lo que se reflejó durante las primeras visitas a la escuela comunitaria y el trabajo en las primeras sesiones. Sin embargo, los resultados nos muestran que en el extremo opuesto, la realización de intervenciones de este tipo, en espacios caracterizados por el abandono de las instituciones públicas y la evidente inequidad en la asignación de recursos educativos y sociales, puede propiciar el establecimiento de redes entre los participantes, mismas que generan confianza y cooperación, favoreciendo el desarrollo comunitario (Durston, 1999).

Este fenómeno ocurrió no solo entre los participantes de la intervención, sino que las interacciones y el vínculo de confianza y acuerdo mutuos con el equipo de investigación se fortaleció con el paso de las sesiones, debido principalmente a las visitas domiciliarias. La importancia de generar este vínculo, facilita la realización de la intervención, sino que complementa las acciones dirigidas a promover el desarrollo de los niños, ya que dicho vínculo tuvo efectos sobre las posibilidades de interacciones entre adultos (padres y equipo de investigación) y niños, promoviendo experiencias afectivas que sin duda coadyuvan en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Al respecto, existe evidencia del impacto que tiene la generación de un vínculo afectivo entre el investigador y los padres participantes en una intervención socioeducativa, como lo mencionan Guerrero, Aguirre, Besser, Morales, Salinas y Zamora (2017), que desde la perspectiva psicológica sustentan que se gesta una alianza que mejora tanto la comunicación, como la valoración del trabajo por parte de los padres, así como un enriquecimiento mutuo. Asimismo, el vínculo afectivo nos permitió conocer con mayor detenimiento a las familias, sus características y estilos parentales, lo que favoreció

la adecuación del abordaje de los contenidos y actividades, haciéndolos más pertinentes a las circunstancias de cada familia.

Por otro lado, la ausencia o debilidad de este vínculo puede obstaculizar la intervención y reducir su impacto, ya que limita la posibilidad de conocer a profundidad las necesidades e inclusive las razones por las cuales los padres actúan de determinada manera (Melendro, De Juanas y Rodriguez, 2017), tal como lo pudimos observar durante las últimas semanas de intervención, cuando se redujeron las posibilidades de conversar o visitar a la mamá de Leonardo.

Quizá el aporte teórico más importante es el concepto de prácticas de crianza con enfoque inclusivo que se construyó en un inicio y se fortaleció a lo largo de la investigación, ya que se pudieron traducir en tres categorías muy concretas que pueden facilitar su comprensión y el trabajo con los padres. Por un lado, el trabajo de adaptación que hicimos con las prácticas educativas inclusivas ya teorizadas por Booth y Ainscow (2006), nos permitió reconocer la importancia de las acciones que se realizan día con día en el microsistema de los niños, la casa o la escuela, así como traducir las acciones de estímulo a la participación, apoyo al aprendizaje y promoción del juego en actividades y ejercicios comunes que ya fueran realizados por algunas de las familias. Con los resultados obtenidos, creemos que esta conceptualización y categorización sustentada en la teoría previa pero adaptada a la crianza en casa, sugiere la posibilidad no solo de mejorar las condiciones para el aprendizaje e inclusión de los niños en la escuela formal, sino que permite generar una cultura inclusiva desde el núcleo familiar que se extienda a toda la comunidad a través del diálogo e intercambio de experiencias.

Por otro lado, se trata de un concepto innovador ya que, aunque se han considerado las prácticas de crianza como una estrategia para la prevención de dificultades en el desarrollo infantil y disminución de barreras asociadas a la discapacidad, sobre todo en niños de entornos considerados como vulnerables (Andrés y Fernández 2016; Alvarado- Ruiz, Martinez y Sánchez, 2013), no encontramos referencias sobre el concepto en la literatura. La mayor parte de referentes asocian las prácticas de padres de familia con los procesos de inclusión, la generación de culturas y prácticas dentro de las escuelas y el trabajo conjunto entre escuela y familia para fomentar la inclusión (Rodriguez y Heras, 2012; Aguilar y

García, 2012). El dilema principal de esta tesis es generar posibilidades significativas para incidir en las oportunidades de aprendizaje y eliminar las barreras que generan exclusión en estas familias, a partir de la generación de una cultura de inclusión en sus casas, durante la primera infancia.

En cuanto a las características de la intervención, creemos que la posibilidad de contar con un espacio para reuniones generales, al mismo tiempo que se realizan sesiones domiciliarias favorecen, por un lado el aspecto comunitario que comentamos antes, al generar espacios periódicos de reuniones; por el otro lado, las sesiones domiciliarias permiten que el equipo de investigación se acerque a las prácticas de crianza que ocurren en el hogar, así como tener una visión más detallada de la realidad y los recursos que existen en casa.

Aunque el trabajo de la intervención estaba dirigido a fomentar el DIT y el desempeño de los niños en estándares curriculares, el efecto de la misma se extendió a los padres, madres y cuidadores. Más allá de matizar sus prácticas de crianza con un enfoque inclusivo, los efectos de movilizar recursos para el aprendizaje produjeron que una de las madres comenzara a asistir a la escuela comunitaria para aprender a leer y escribir, argumentando que de esta forma podría ayudar más a sus hijos. Esta movilización en los padres, genera en nosotros la certeza de que se pueda disminuir el rezago y la desigualdad generadas por la exclusión en los niños, pero también nos dota de esperanza para extender los efectos a los adultos. González, Núñez, Álvarez y González (2002) reconocen que existen diferentes formas en que los padres pueden implicarse conscientemente en la educación de sus hijos, una de ellas es el modelamiento, en el que los padres consideran sus propias acciones como un ejemplo para sus hijos, lo que podría relacionarse a la acción de esta madre de familia.

Asimismo, la evidencia científica nos habla de la importancia que tiene el incidir en las capacidades de los adultos cuidadores para lograr impactos más significativos en el desarrollo de los niños, sobre todo cuando se trata de familias en condiciones de pobreza o vulnerabilidad. Capacidades que se relacionan al propio aprendizaje de los padres, la autorregulación e incluso la motivación para aprender, tienen un impacto sobre los hogares. Transformar la vida de los adultos ayudará a transformar la vida de los niños (Center on Developing Child at Harvard, 2016). Aunque no existen registros de otras intervenciones con resultados como el ingreso a la escuela por parte de los padres, creemos relevante para el

campo de estudio considerar como beneficios paralelos a la intervención en la primera infancia, la búsqueda de mejores condiciones que resulta de la autoreflexión de los padres sobre las propias circunstancias.

Aunque solo una de las madres ingresó a la escuela comunitaria, este auto reconocimiento como responsables del desarrollo y aprendizaje de sus hijos también fue efecto de la intervención. Al inicio del proyecto, durante las entrevistas, la mayor parte de los padres no consideraba que sus acciones tuvieran relación con el aprendizaje de sus hijos, sus prácticas de crianza estaban concentradas en mantener el bienestar físico (alimentación y salud) de los niños, atribuyendo el aprendizaje a los hermanos mayores que sí asistían a la escuela. Esto es consistente con lo expuesto por Cabrera (2009) plantea que entre las causas por las que los padres no participan conscientemente en la educación de sus hijos están la autopercepción de ignorancia, inseguridad o incapacidad. Por su parte, Valdés y Urías (2011) encontraron que los padres y madres suelen tener creencias acerca de su falta de capacitación y la influencia de factores externos (ajenos a su actuación, como lo es la pobreza), lo que reduce la responsabilidad y certidumbre de control sobre el aprendizaje de sus hijos. La intervención favoreció la conciencia y auto percepción de los padres como responsables activos de la educación de sus hijos, lo que es de suma importancia en entornos donde los niños no asisten a la escuela. Para que exista un mejor resultado en el aprendizaje de los niños, es necesario involucrar a los padres y madres a través de programas que los capaciten, al tiempo que los doten de convicción sobre su responsabilidad e importancia dentro del proceso educativo (Valdés y Urías, 2011).

En este mismo sentido, consideramos que es importante resaltar el hecho de que, tras la intervención, cuatro de los seis niños hayan ingresado a la escuela regular, aún cuando al inicio de la intervención, los padres, madres y cuidadores lo consideraban como poco viable, debido a la falta de espacios educativos en la colonia o de recursos económicos de la familia. Aunque el ingreso a la escuela formal no asegura por sí mismo la reducción de desigualdad o la mejora de sus condiciones, si creemos que es un paso importante en el proceso, mismo que puede ser fortalecido por la continuación de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en casa (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016; Eming y Fujimoto, 2003; Fujimoto, 2011) En la siguiente cita, una de las madres reconoce la

diferencia entre el proceso de inclusión a la escuela formal de sus hijos mayores y el pequeño que participó en la intervención, valorando como más efectiva la experiencia de éste último en relación a sus resultados escolares:

Camino a la escuela comunitaria, la mamá de Toño me iba contando que él está trabajando muy bien en la escuela y que su maestra está muy contenta con él, que llegaba muy motivado y que había estado recortando muy bonito (hizo énfasis en la comparación con su hermana y hermano) (diario de campo, 15:173)

Finalmente, reconocemos la necesidad de realizar este tipo de actividades socioeducativas participativas en entornos caracterizados por la vulnerabilidad, la pobreza y el abandono de los organismos públicos, ya que los mismos participantes expresaron su agradecimiento y la necesidad de contar con más experiencias de este tipo para favorecer el desarrollo de sus hijos. Reconocieron además que no había habido antes, este tipo de intervenciones dirigidas al desarrollo de los niños. Así lo demuestran las siguientes citas extraídas del diario de campo:

A pesar de que no pudieron asistir el día de ayer, Toño da mucha importancia al proyecto. Toño llegó vestido de traje y los papás comentaron que se puso el traje porque era ‘día de ver a las maestras’ (diario de campo, 15:111)

La señora Dulce nos mencionó que estaba muy triste porque se terminaba y preguntó si seguiríamos asistiendo, ya que le estaba ayudando mucho a sus niñas y a ellas mismas (diario de campo 15:260)

Además, los adultos reconocieron que los efectos de esta intervención, no solo alcanzaron al desarrollo de los más pequeños, sino a sí mismos:

Ustedes pues sí me vinieron a ayudar porque pues si andaba yo todos estos años, andaba yo... ya no me siento como... ustedes me hicieron reflexionar en lo que estaba haciendo mal (diario de campo 22:17)

No queremos que se vayan. Yo he cambiado mucho, ya no me deprimó y sé como tratar a mis hijos, hasta me pongo de acuerdo con mi esposo (diario de campo, 22:18)

A lo largo de la tesis, hemos resaltado la evidente disparidad en la asignación de recursos, acciones socioeducativas efectivas y servicios públicos que existe en nuestro país, como resultado de políticas públicas que no reconocen el papel de la educación como una herramienta para reducir la brecha social. Por el contrario, las acciones que observamos en contextos como Barranca Honda suelen ensanchar estas brechas y generar exclusión, ya que existe un abandono de la comunidad que reproduce esta exclusión generación, tras generación. El Sistema educativo nacional debe encontrar estrategias, asignar recursos (humanos y materiales) y espacios que se atiendan a las verdaderas necesidades educativas de las personas, para que sean ellas mismas quiénes desarrollen herramientas personales que eliminen la exclusión y les permitan considerarse parte de la sociedad y del mismo sistema educativo, generando una cultura inclusiva desde la raíz.

Dificultades y limitaciones.

En virtud de mejorar las próximas experiencias, es importante detectar cuáles fueron las dificultades y limitaciones con que nos encontramos durante el desarrollo de la intervención. Una de las más representativas fue la inseguridad que vive la colonia, que se convirtió en la principal barrera para la ejecución de las sesiones. Tanto para los participantes, como para nosotros, el traslado al lugar de las sesiones (fuera en el CUPS o en los hogares) se convirtió en una situación de riesgo, a medida que los incidentes de violencia aumentaban. Poco a poco tuvimos que ir reduciendo las sesiones, hasta que finalmente se llegó al consenso de terminar de forma prematura la intervención. En definitiva, este hecho impactó en los resultados que esperábamos obtener, ya que de haber podido seguir un mes más, los cambios en el DIT y el desempeño en estándares curriculares hubieran podido ser más consistentes.

Bajo la misma línea, las costumbres y horarios de las familias también limitaron el desarrollo de las sesiones. Los padres, madres y cuidadores están acostumbrados a dormir muy tarde y, por consiguiente, a despertar tarde; por esta razón, solían retrasarse o no llegar

a la citas programadas, lo que generaba que fueran atrasándose en las actividades y que tuviéramos que re-agendar las sesiones, impactando en los recursos de económicos y de tiempo de las investigadoras. Por esta razón, consideramos trascendental tomar en consideración en el diagnóstico comunitario elementos culturales cotidianos como son los horarios laborales y familiares, asistencias programadas o no a las reuniones de asistencia social, los tiempos de comidas familiares (no sólo los de los niños), entre otras, con la finalidad de que se consideren desde el diseño inicial de la intervención, mejorando las posibilidades de asistencia y, por tanto, los efectos de las actividades.

Asimismo, las necesidades económicas o personales de los padres, madres y cuidadores, en ocasiones impactaron en la asistencia a las sesiones. Factores como la búsqueda de trabajo, la asistencia al pase de lista de Prospera, la afectación a los hogares por acontecimientos naturales (como el sismo o las inundaciones) e incluso el establecimiento de relaciones interpersonales (noviazgo) de una de las madres, hicieron que las familias no asistieran a sus citas programadas. Ante estas situaciones, las investigadoras invertimos semanas enteras a realizar visitas domiciliarias para conocer las causas por las que determinadas familias no asistían y ajustar la intervención a sus necesidades familiares.

En cuanto a las condiciones de la intervención, no siempre fueron las más adecuadas, ya que los espacios asignados para el trabajo con las familias en el auditorio de la colonia, dependían de la apertura por parte de un miembro de la mesa directiva o la ocupación del lugar por otras actividades propias de los habitantes. Además, el espacio podía llegar a ser inseguro para los niños, ya que entraban y salían personas desconocidas y en ocasiones en condiciones inconvenientes.

Por último, a pesar del rigor, la validez, ética y credibilidad que sustentaron este trabajo, como en todo fenómeno humano, es importante considerar que pueden existir factores externos a la intervención que influyeron en el desarrollo – o la limitación del mismo, en algunos casos-; por esta razón, consideramos una dificultad el aislamiento de las categorías estudiadas, del resto de las condiciones propias de los niños. Sin embargo, eso no reduce la evidencia que nos proporcionan los resultados expuestos en esta investigación, acerca del impacto que tiene matizar las prácticas de crianza con elementos de inclusión con el fortalecimiento del desarrollo de los niños.

Recomendaciones.

En virtud de que este trabajo sirva para continuar la investigación y profundizar en el impacto de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo en el DIT y el desempeño en los estándares curriculares, con la finalidad de favorecer los procesos de inclusión de niños en primera infancia excluidos del sistema educativo formal, en este último apartado queremos presentar las sugerencias y posibles líneas de investigación.

Para empezar, creemos que es necesario que este tipo de intervenciones, así como los programas gubernamentales y no gubernamentales se articulen para hacer más eficaz el trabajo, ya que en ocasiones, los esfuerzos suelen duplicarse; asimismo, es importante que esta articulación considere enfoques interdisciplinarios que permitan abordar la problemática desde diferentes puntos de vista y con diferentes estrategias de resolución.

En cuanto a las características del desarrollo de esta intervención, creemos que sería recomendable trabajar por crear espacios comunitarios desde el fomento de las prácticas de los padres, como una forma de movilizar recursos para el aprendizaje, el juego o la participación. Es decir, aunque sabemos que la colonia no cuenta con los espacios formales o el apoyo de organismos públicos para llevar a cabo actividades de aprendizaje y desarrollo para los niños pequeños, creemos que la movilización de los recursos de los padres, pueden llevarlos a crear ellos mismos estos espacios, redes y experiencias; para lograrlo, es indispensable considerar este tipo de actividades, dirigidas a los padres, en la intervención.

No se debe dejar de lado el aspecto de seguridad para quienes realicen este tipo de intervenciones, ya que, en esta experiencia, fue un factor determinante para el cumplimiento de las sesiones y objetivos. Se requiere establecer vínculos con organismos de gobierno que aseguren la integridad de quienes participan en la investigación. Asimismo, es necesario encontrar estrategias que hagan las visitas domiciliarias más seguras.

Por último, es muy importante la posibilidad de dar continuidad a la intervención. Consideramos que este tipo de intervenciones requieren que el seguimiento se de por un lado, por parte de los miembros de la comunidad, estableciendo responsables que permitan mantener el trabajo o la reflexión entre los miembros, así como reproducir la experiencia con el resto de los habitantes; y, por el otro, el seguimiento de los resultados y el monitoreo de

los procesos de inclusión de los niños es una pieza clave para comprobar, a largo plazo, los efectos de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo.

Referencias

- ACUDE. (2016). Documento de trabajo sobre el proyecto *Fortalecimiento al modelo y la formación de los agentes educativos de educación inicial de CONAFE*. México: ACUDE
- Aguilar, J.; García, P. (2012). La educación inclusiva desde la perspectiva de la educación infantil en Cotrina, M.; García, M. (coord.) *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial llevado a cabo en la Universidad de Cádiz.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Doldrick, S.; West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de equidad en educación*. 3 (11), 44-56.
- Alvarado- Ruiz, G.; Martín, I.; Sánchez, C. (2013). Modelo de vigilancia y seguimiento del neurodesarrollo infantil: experiencia en la Clínica de Medicina Familiar Tlalpan. *Revista de especialidades Médico Quirúrgicas*. 18 (1),19-30.
- Andrés, C.; Fernández, A. (2016). Parenting practices of parents: their influence on the new issues in early childhood. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9 (1), 30- 42)
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa. El Aleph*, 5 (28), 18-28.
- BID. (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. New York: BID.
- Bisquera, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La muralla S.A.
- Blanco, M. (2018) La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33

- Blanco, R.; Vera, E. (2013). Un marco teórico de las funciones ejecutivas desde la neurociencia cognitiva. *Eikasia*. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/48-14.pdf>
- Blum, R.; McNeely, C.; Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, Risk and Protection, en *Journal of adolescent health*. Recuperado de [http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(02\)00411-1/abstract](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(02)00411-1/abstract)
- Booth, T.; Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Inglaterra: CSIE.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. España: CSIE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUAP- CUPS (2016). *Diagnóstico de necesidades de niños de 0 a 5 años y mujeres embarazadas que viven en Barranca Honda, Puebla Avances de Investigación*. Puebla: BUAP
- Cabrera, M. (2009) la importancia de la colaboración familia escuela en educación. *Innovacion y experiencias educativas*. 16, Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de enero de 2004). *Ley General de Desarrollo Social*. Diario Oficial de la Federación 20-01-2004.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (17 de diciembre de 2015). *Ley general de inclusión para las personas con discapacidad*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011. Última reforma publicada DOF 17-12-2015.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (01 de junio de 2016). *Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993*. Última reforma publicada DOF 01-06-2016.
- Canetti et al.(2012). Pobreza infantil: conceptos e indicadores. *Revista digital universitaria UNAM*. 13 (5).
- Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa, en Cañal, P. (coord) *La innovación educativa*. Universidad Internacional de Andalucía: España.
- Carvajal, A. (2005). *Cuadernos de investigación social aplicada*. Cartagena: Escuela Latinoamericana de cooperación y desarrollo.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *Center on the Developing Child at Harvard University*. Recuperado de <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016a). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. USA: Center on the Developing Child at Harvard University.
- Centro de Desarrollo Infantil (2007). *La ciencia de Desarrollo Infantil Temprano*. Recuperado de www.developingchild.harvard.edu .
- Colker, L. (2014). The Word Gap: The Early Years Make the Difference. *Teaching Young Children*. Recuperado de <https://www.naeyc.org/tyc/article/the-word-gap>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educació*. 3 (1), 102-115.
- COMIE (2003). *Aprendizaje y desarrollo*. México: COMIE.
- CONAFE (s.f.). *Acciones y programas*. Recuperado de <http://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554?idiom=es>

- CONAFE. (2012a). *Creemos juntos. Mapa de competencias de niños y adultos*. México: CONAFE.
- CONEVAL. (2015). *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas en 2014*. México: CONEVAL.
- CONEVAL- UNICEF. (2016). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014*. México: UNICEF
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (4 de diciembre de 2014). *Ley General de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Diario Oficial de la Federación 04-12-2014.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2012). *Modelo de educación inicial de CONAFE*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Artículo 3. México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Artículo 3. México.
- Coombs, Ph. (1973). *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Península.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw Hill.
- Cornejo, R; Redondo, J (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. En *Estudios Pedagógicos*. 33 (2), 155- 175.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Dalle, P.; Boniolo, P.; Sautu, R.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dávila, M; Pablos, C; Cortez, L; Rivera, M. (2014). Creencias de los padres de familia de niños que asisten al programa de comunidad de apoyo a la niñez sobre las relaciones familia-escuela, en Bazan, A; Vega, N. (coords.), *Familia- escuela- comunidad. Teorías en la práctica*. México: UAEM.

- De la Cruz, M; Montes de Oca, A. (2014). Las representaciones de las familias jornaleras en torno a la educación, la escuela y la autoformación. Factores que las configuran y que las modifican, en Bazan, A; Vega, N. (coords.), *Familia- escuela- comunidad. Teorías en la práctica*. México: UAEM.
- Delgado, I. (2011) *El juego infantil y su metodología*. España: Paraninfo.
- Durston, J. (1999). Construyendo capital social comunitario. *Revista CEPAL*. 69, 103-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*.46, 17- 24.
- Eming, M.; Fujimoto, G. (2003). Desarrollo infantil temprano. Lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1 (1).
- Evans, J.; Myers, R. (1994). Childrearing practices: creating programs where traditions and modern practices meet. *Coordinators' Notebook No. 15*. Washington, D.C.: The Consultative Group on Early Childhood Care and Development
- Evans, J. (1994a). Childrearing practices in Sub- Saharan Africa: an introduction to the studies. *Coordinators' Notebook No. 15*. Washington, D.C.: The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Feigelson, M. (2011). ¿Qué hace Blancanieves por aquí? Derechos humanos, discriminación y diversidad den la primera infancia. Palacios, J.; Castañeda, E. Coord. *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. España: OEI (P. 73-83)
- Fernald, A., Marchman, V., Weisleder, A., (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *PubMed*. 16 (2).
- Fujimoto, G.(2011). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización? (105-114). Palacios, J.; Castañeda, E. Coord. *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. España: OEI.
- Givaudan, M.; Pick, S. (2014). Desarrollo infantil temprano. La importancia de los padres y el entorno familiar, en Santibañez, L.; Calderón, D. (coords), *Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la Educación en México 2014*. México: Mexicanos primero.

- González, J.; Núñez, J.; Álvarez, L.; González, S. (2002) Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema* [en línea].14 (4), 853-860.
- Graham, T. (2018). Reach Up: cómo una intervención jamaicana en la primera infancia barrió el mundo. Un programa de 50 años de Kingston se ha probado en 10 países. *Apolitical*. Recuperado de https://apolitical.co/solution_article/reach-up-how-a-jamaican-early-childhood-intervention-swept-the-world/
- Guerrero, P., Aguirre, C., Besser, C., Morales, M., Salinas, J. & Zamora, M. (2017). Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 249-265.
- Hart, B.; Risley, T. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*. 27 (1).
- Heckman, J. (2010). *Hard Data Submitted to the National Commission on Fiscal Responsibility and Reform*. Recuperado de <http://www.heckmanequation.org/>
- Heckman, J.; Mosso, S. (2014). *The economics of human development and social mobility*. Massachusetts: National Bureau of Economic Research
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEE. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE
- INEGI. (2010). ENADID. *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. Puebla: INEGI
- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI
- Instituto Nacional de Salud Pública - UNICEF México. (2016). *Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres en México 2015. Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Resultados Principales*. México: Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México.

- Jarillo, B. (2014). Listos para aprender y listos para enseñar. La educación preescolar en México, en Santibañez, L.; Calderón, D. (coords), *Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la Educación en México 2014*. México: Mexicanos primero.
- Lejarraga, H. (2004). *La pesquisa de problemas de desarrollo. La prueba nacional de pesquisa. Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires : Paidós.
- Ley General de Educación. (2016). *Diario Oficial de la Federación. México*. 1 de Junio 2016.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. 21, 37- 54.
- Lozano, G; Estrada, M; Noriega, M. (2014). Percepción de las prácticas parentales en adolescentes zacatecanos, en Bazan, A; Vega, N. (coords.), *Familia- escuela-comunidad. Teorías en la práctica*. México: UAEM.
- Melendro, M.; De Juanas, A.; Rodríguez, A. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 69 (1), 123- 138.
- Mendoza, E.; Zúñiga, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad, revista de educación*. 12 (1), 79-91.
- Ministerio de salud (2009). *Orientaciones técnicas. Visita domiciliaria integral para el desarrollo biopsicosocial de la infancia*. Chile: PROTEGE.
- Molina, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte?. *Ciencia y tecnología para la salud Visual y ocular*, 5, 73-75.
- Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit. Revista peruana de psicología*. 14 (14), 81-90.
- Muñoz, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7 (4), 28-45.

- Mustard, F. (2003) Desarrollo Infantil Inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida, en Mustard, F.; Young, M.; Manrique, M. (coords). *¿Qué es el Desarrollo Infantil?*. Memorias del Primer Foro Internacional de Movilización por la Primera Infancia en Colombia.
- Myers, R. (1994). Childrearing practices in Latin America: Summary of the workshop results. *Coordinators' Notebook No. 15*. Washington, D.C.: The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Myers, R. (1994a), *Prácticas de crianza*. Bogotá: CELAM-UNICEF
- Myers, R.; Martínez, A; Delgado, M; Fernández, J; Martínez, A. (2013). *Desarrollo Infantil Temprano en México Diagnóstico y recomendaciones*. Estados Unidos: BID, División de Protección Social y Salud.
- National Scientific Council on the Developing Child (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development*. Working paper 10. USA: Center on the Developing Child at Harvard University.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. France: OECD Publishing.
- OEA. (2017). *La Agenda Educativa Interamericana: Construyendo Alianzas y avanzando hacia los objetivos del Desarrollo Sostenible*. Bahamas: OEA
- OEI. (2009). *Sistema de Información Sobre Primera Infancia en Iberoamérica*. Documento de presentación.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: ONU
- ONU. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Nueva York: ONU
- ONU. (2015). *Objetivos del desarrollo del milenio. Informe 2015*. Nueva York: ONU
- ONU. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: ONU

- Organización Panamericana de la Salud (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0-6 años) en el contexto de AIEPI*. Washington: OMS
- Orozco, M.; Sánchez, H. Y Cerchiaro, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11(2), 427- 440.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*. 3 (2).
- Papalia, D. (2010). *Desarrollo humano*. México: Mc. Graw Hill.
- Peralta, V; Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Chile: OEA
- PNUD (2008), *Informe de desarrollo humano 2008-2009*, Nueva York: ONU.
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. 14, 5-39.
- Real academia de la lengua española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª edición)*. Recuperado de <http://dle.rae.es>
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Rodríguez, S.; Heras, D. (2012). La educación inclusiva desde la perspectiva de la educación infantil en Cotrina, M. Y arcía , M.(coord.) *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial llevado a cabo en la Universidad de Cádiz.
- Sanrtock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*. 13, 71-78.

- Sánchez- Navarro, J. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de psicología*. 20 (2) 223-240.
- Sandoval, C. (1996). *La investigación cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.
- Santibañez, L.; Rivera, A.; López, M. Y Merino, A. (2014) México, ¿un país apropiado para la niñez? Las políticas y programas de atención a la primera infancia en Santibañez, L.; Calderón, D. (coords), *Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la Educación en México 2014*. México: Mexicanos primero.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Universidad de la Plata.
- Secretaría de Desarrollo Social (2015). *Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras*. México: SEDESOL
- Secretaría de Desarrollo Social (2015a). *Comedores Comunitarios*. México: SEDESOL.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2016). *Prospera*. México: SEDESOL.
- Secretaría de Educación de la Ciudad de México (2017). *Modelo de atención educativa a la Primera Infancia*. México: Secretaría de Educación de la Ciudad de México.
- Secretaría de Salud. (22 de enero de 2013). *NOM-043-SSA2-2012 Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria*. Diario Oficial de la Federación. México. 22 de enero 2013.
- Secretaría de Salud. (2013). *Manual de prueba evaluación de desarrollo infantil EDI. Comisión Nacional de Protección Social en Salud*. México: Secretaría de salud.
- Secretaría de Salud (2013a). Manual de prueba de evaluación infantil EDI [en línea] Recuperado de <http://himfg.com.mx/descargas/documentos/EDI/ManualparaLaPruebaDeEvaluacionDelDesarrolloInfantil-EDI.pdf>

- SEP. (2006) *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (28 de febrero, 2013). *Acuerdo número 684*. Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: DOF.
- SEP. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento de la reforma educativa*. México: SEP.
- SEP. (2016a). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. México: SEP.
- Scharf, R.; Scharf, G.; Stroustrup, A. (2016). Developmental Milestones. *Pediatrics in Review. An Official Journal of American Academy of Pediatrics*. 37 (1), 25- 38.
- Shonkof, J. (30 de marzo 2016). *El caso de la innovación basada en la ciencia en la primera infancia*. Center on Developing Child. Recuperado de : <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-case-for-science-based-innovation-in-early-childhood/>
- Shonkoff, J; Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods the Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Silva, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía socio técnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 87-108.
- SIPI (2018). Sistema de información sobre la primera infancia en América Latina. Disponible en: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/>
- SIPINNA (2018). *¿Qué es la Ruta Integral de Atenciones (RIA) para niñas y niños de 0 a 6 años?*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sipinna>

- Squires, J. (2017). *Desarrollo integral e individual en la niñez. Políticas efectivas de desarrollo infantil*. USA: BID.
- Super, C. and Harkness, S. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at The Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-69.
- Sylva, K; Melhuish, E; Sammons, P; Siraj-Blatchford, I; Taggart, B. (2004). Teachers Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*.15 (2), 147- 166.
- UNESCO. (s.f.). *Sobre la UNESCO*. Recuperado de <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- UNESCO. (1989). *Convención sobre los Derechos de los Niños*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. (1993). *Proyecto principal de educación y en América Latina y el Caribe*. Chile:UNESCO
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca.Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil en Latinoamérica*. Chile: UNESCO
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO

- UNESCO- WCECCE. (2010). *Construir la riqueza de las naciones. Documento conceptual de la conferencia*. Moscú: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- UNESCO. (2015) *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Republic of Korea: UNESCO.
- UNICEF México. (s.f.). Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico>
- UNICEF. (1990). *World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2002). *Un mundo apropiado para los niños*. New York: UNICEF
- UNICEF. (2002a). *Para financiar el desarrollo hay que invertir en los niños y las niñas*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo psicossocial de los niños y las niñas*. Colombia: UNICEF
- UNICEF (2014). *¡UPA! Guía de pautas de crianza de niños y niñas entre 0 y 5 años para agentes formadores de familia*. Paraguay: UNICEF
- UNICEF (2014a). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Barcelona: UNICEF
- UNICEF. (2014b). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. UNICEF y DIF: México
- UNICEF. (2015). *Informe sobre la equidad del gasto público en la infancia y la adolescencia en México*. México: UNICEF
- UNICEF. (2015a). *Tiempo de crecer. Guía para la familia. El desarrollo de los niños y las niñas de 4 a 10 años*. Chile: UNICEF.
- UNICEF. (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela*. México: UNICEF.
- Valdés, A.; Urías, M.(2011). Fathers' and mothers' belief about the participation in their children's education. *Perfiles educativos*. 33 (134).

- Varela, J (2014). El habla de los padres desde preescolar puede contribuir al éxito escolar del hijo en la primaria, en Bazan, A; Vega, N. (coords.), *Familia- escuela- comunidad. Teorías en la práctica*. México: UAEM.
- Vera, J; Montaña, A. (2003). Sociocultura, aprendizaje y desarrollo (Vol. 4, parte I), en Sánchez, P. (coord.) *Aprendizaje y desarrollo*. México: COMIE.
- Villaseñor, K (2012). *Un buen inicio: indicadores de buenas prácticas de AEPI en Puebla, México*. (Tesis de Doctorado). España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007*. París: UNESCO.
- Young, M. (1995). *Desarrollo integral del niño en la primera infancia; desafíos y oportunidades*. Banco Mundial
- Zacarias, J., De la Peña, A. Y Saad, E. (2006). *Inclusión educativa*. México: Aula nueva.

Anexo 1. Principales programas no formales en América Latina según su variante

Modalidad	País	Nombre del programa
Visitas al hogar	Perú	Programa integral de estimulación temprana con base en la familia "PIETBAF"
	Chile	Cunas en el hogar y cunas en los consultorios médicos
	Colombia	Niño a niño (acompañamiento en inserción escolar de niños entre 2 y 6 años, por parte de niños mayores de 12)
	Cuba	Círculos comunitarios
	Jamaica	Cuidadores temporales (Roving caregivers)
Cuidado de los padres	México	Educación inicial no escolarizada rural e indígena (CONAFE)
	Chile	Jardín infantil familiar (JUNJI)
	Cuba	Círculos infantiles
	Colombia	Programas de estimulación temprana CINDE, PEFADI, Hogares comunitarios de bienestar familiar y programas para la familia FAMI
	Nicaragua	Creciendo con amor y alegría
	Perú	Programas de atención integral con grupo de madres PAIGRUMA
	Venezuela	Programa Familia.
	Haití	Madres vendedoras y Educación de los padres.
Cuidado integral de la salud	Cuba	Plan Municipal de Educación y Círculos infantiles.
	Venezuela	Centros de Atención integral al niño del sector rural, Centros del Niño y la familia.
	Colombia	Proyecto Costa Atlántica, PROMESA.
	México	Centros de Desarrollo Infantil del Frente Tierra y Libertad de Monterrey.
	Brasil	Pastoral del niño
	Chile	Atención de párvulos de comunidades indígenas.
	Haití	Programa para la supervivencia y el desarrollo del niño.
	Paraguay	Centros de Bienestar de la Infancia y la Familia (CEBINFA)
Cuidado con base en el hogar	Colombia	Hogares de bienestar. Programa de desarrollo integral del niño
	Bolivia	Centros familiares
	Brasil	Cunas domiciliarias y centros comunitarios
	Venezuela	Programa familia
	Cuba	Programa social de atención familiar con apoyo de docentes de educación primaria. Círculos infantiles
	Perú	Hogares educativos comunitarios y programa PAIGRUM
Cuidado grupal	Colombia	Jardines comunitarios ICBF, Programas integrados escuela-hogar, Centros vecinales y cooperativas, PREZOMA, El Portal del Ministerio de Justicia.

	Chile	Centros Comunitarios de Atención (CEANIM), Jardín infantil: patio abierto, no convencional, laboral, estacional, para comunidades indígenas (JUNJI), Centros abiertos (INTEGRA).
	Nicaragua	Centros de Educación inicial no escolarizada (CENPES).
	Paraguay	Mita'roga, Hogares de Niños
	Argentina	Servicios Educativos y Sociales, SEOS (Mendoza).
	Cuba	Educa a tu hijo
	Perú	Programas no escolarizados de educación inicial, PRONOEI. Sistema Nacional de Casas de niños, Wawa wasis
	Costa Rica	Guarderías infantiles del IMAS
Uso de medios de comunicación	Chile	Jardín infantil a distancia, Jardín radial a distancia y Jardines a domicilio.
	México	Programa de atención infantil a distancia.
	Perú	Capuli, ampliación de la cobertura a través de los medios de comunicación. NUCOL.
	Venezuela	El maestro en casa

Elaboración propia a partir de Eming y Young, 2003

Anexo 2. Características de desarrollo de los niños entre 3 y 6 años de edad

Rango de edad	3- 4 años de edad (36 a 47 meses)	4- 5 años de edad (48 a 59 meses)	5- 6 años de edad (60 a 71 meses)
Físicas	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y dominio sobre su cuerpo. -Logra pararse en un pie y saltar con uno o dos pies en una ocasión - Corre, sube y baja escaleras alternando los pies y sin apoyo - Atrapa y patear una pelota - Tapa y destapa cajas y botes y mete y saca objetos de ellos - Sirve líquidos de un recipiente a otro sin derramar -Ensarta un cordón en agujeros grandes o medianos 	<ul style="list-style-type: none"> -Se da marometas -Brinca con los dos pies juntos hacia adelante y por lo menos tres veces con un solo pie - Dibuja un cuadrado y una figura humana con al menos, cuatro partes del cuerpo -Muestra gusto por la expresión de emociones a través del dibujo -Realiza pinza con las manos para tomar el lápiz y objetos pequeños 	<ul style="list-style-type: none"> -Dibuja un triángulo -Recorta con precisión -Hace construcciones con cubos -Ata sus agujetas - Ensarta objetos pequeños en cuerdas o hilos -Sus trazos son más precisos, previos a la escritura -Hace saltos de mayor longitud -Camina y salta dos o tres veces hacia atrás -Camina y corre saltando obstáculos -Se desarrolla la lateralidad
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> -Articula frases con tres o cuatro palabras - Realiza preguntas como ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? - Sigue y comprende instrucciones sencillas -Comprende el significado de arriba, abajo, adentro o afuera - Comienza a clasificar y comprender conceptos de acuerdo a campos semánticos sencillos -Entiende el concepto de “mío” y “tuyo” - Agrupa objetos según el tamaño o forma - Logra hacer y copiar construcciones simples 	<ul style="list-style-type: none"> -Construye oraciones con cinco o seis palabras -Conversa con otros niños y adultos -Comprende y usa palabras como ayer, hoy y mañana -Es capaz de “pedir más” cuando algo le gusta - Cuenta hasta diez -Identifica, como mínimo, cuatro colores, algunas letras y número - Identifica anuncios y los “lee” -Comprende los conceptos de igual y diferente -Aumenta sus periodos de atención e interés por las tareas - Sigue instrucciones de hasta tres acciones continuas 	<ul style="list-style-type: none"> - Su expresión oral es más detallada y precisa -Hace uso de nociones espaciales y temporales -Pregunta constantemente por lo que ocurre a su alrededor - Hace oraciones con ocho o más palabras -Es capaz de hacer rimas y resolver adivinanzas sencillas -Proporciona información sobre sí mismo, como su nombre completo, el nombre de sus padres y su número telefónico

			<ul style="list-style-type: none"> -Muestra interés por leer y escribir. Pide que le cuenten cuentos -Comienza a identificar letras y palabras escritas en ellos -Copia su nombre -Clasifica objetos por su color, forma, campo semántico y función -Sigue series de objetos y números -Dibuja una persona con hasta diez partes del cuerpo e intenta explicar su funcionamiento -Identifica algunos números y letras por su nombre y grafía -Cuenta hasta diez y reconoce y nombra una mayor variedad de colores -Realiza operaciones numéricas simples con material concreto
Socio-emocionales	<ul style="list-style-type: none"> -Participa más en la vida familiar -El juego es por imitación e individualizado -Suelen aparecer miedos irracionales -Tiene mucha imaginación -Identifica cómo se siente -Usa el lenguaje para expresar emociones y necesidades básicas - Adquiere mayor autonomía para ir al baño, vestirse y comer solo 	<ul style="list-style-type: none"> -Se identifican con uno o dos amigos y reconoce sus nombres -Reconoce las emociones básicas en los otros -Comienza el juego grupal y con seguimiento de reglas - También se intensifica el juego de roles -Logra bañarse y asearse solo en el baño -Comienza a usar cubiertos para comer 	<ul style="list-style-type: none"> -Distingue entre realidad y fantasía -Fortalece grupos de amistad con niños de su género -Realiza todas las actividades de autocuidado como bañarse, ir al baño y asearse, comer, vestirse completamente y lavarse los dientes

Elaboración propia, 201

Anexo 3. Ejemplo de diario de campo

Las prácticas de crianza inclusivas como estrategia para favorecer el desarrollo infantil temprano, durante la primera infancia

Proceso de intervención en Prácticas de crianza

Mtra. Alejandra Betanzos
Directora: Dra. Karla Villaseñor

Período: 16 de marzo 2017 – 8 de noviembre 2018

Objetivo: Registrar los acontecimientos más importantes durante la intervención socioeducativa dirigida a fomentar prácticas de crianza inclusivas en la primera infancia de Barranca Honda.

Equipo de investigación: Se refiere a las personas (estudiantes de LPE) que apoyaron durante la realización de algunas actividades de manera voluntaria.

Fecha	26 de mayo		
Horario	9:00 a 13:00		
Lugar	Colonia Barranca Honda (visitas domiciliarias)		
Objetivo	Observar las prácticas de crianza inclusivas y las condiciones de los hogares		
Participantes	Mtra. Alejandra Betanzos Vania Vázquez; Berenice Cruz, Liliana Pinto, Jeni Delgado		
Descripción de la actividad	Percepción	Notas de campo	Notas metodológicas
<p>Este día se realizó la aplicación del registro de observación sobre prácticas de crianza, por lo cual se visitaron las casas de las familias para observar el entorno y sacar algunas fotografías.</p> <p>La primera visita fue a casa de la sra. Lucila y su hijo Leonardo (9:00 am). La casa es compartida con la familia de la señora: 2 hermanas y sus familias- entre ellas la señora Raquel-, un hermano y el papá con su pareja. El panorama general del terreno es de pobreza, falta de higiene y condiciones poco apropiadas para el cuidado de la salud y el juego. Hay láminas, montañas de tierra, material de construcción y fierros. En cuanto a los animales, hay perros y patos, todos de manera</p>	<p>La casa de las hermanas Lucila y Raquel, difiere mucho en condiciones, a pesar de estar en el mismo terreno compartido. Se observa mucho más cuidada la de la Sra. Lucila, en la casa de la señora Raquel no hay orden, ni espacio y las ratas caminan entre las piernas y pies, escondiéndose en agujeros del piso (no hay piso firme, es tierra).</p> <p>Se percibe que en las condiciones de vida influye el esposo de la señora Raquel. Se percibe al señor como agresivo, sus respuestas</p>	<p>Aunque las señoras Lucila y Raquel comparten terreno con su padre y su hermano, no tienen una buena relación con ellos, incluso hay un perro encadenado en el acceso a la casa del padre, que impide el paso.</p> <p>Por último, se volvió a visitar a la alumna F., y se agendó una cita para visitar el</p>	<p>Esta sesión se deberá apoyar con el instrumento de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo.</p> <p>Se habló con la maestra Abigail (responsable del CUPS) para que acepte a Ángel en la escuela comunitaria, ya que tuvieron que dejar de llevarlo por la negativa de la maestra a aceptarlo en sus condiciones. Con la idea de que no</p>

<p>libre, los perros entran y salen de la casa a su gusto.</p> <p>Al entrar hay un “patio” central común, donde según las entrevistas, los niños de las diferentes familias se juntan para jugar.; en este espacio hay un columpio que usan los niños para el juego, sin embargo, no se encuentra en condiciones óptimas. Fuera de la casa, en el centro del terreno exterior, hay un terreno donde parece haber árboles frutales sembrados, al parecer este espacio también es parte de la familia (o tomado por ella), y los árboles han sido sembrados por el abuelo.</p> <p>La casa de la señora Lucila tiene una pequeña reja por la que se entra, un pasillo que da al lado izquierdo a la cocina y baño compartidos y el cuarto de la otra hermana, al lado derecho está el cuarto de Leonardo y la señora Lucila, mismo que comparten ya que se trata de una sola habitación. Este cuarto cuenta con un colchón matrimonial, una cómoda, una tele y una mesa. Los juguetes son pocos y están regados incluso en el patio. La señora Lucila se mostró amable y gustosa de responder a la entrevista</p>	<p>y conversación fueron amenazantes, incluso desviaba la conversación cuando se le hacían preguntas concretas a la señora.</p>	<p>domicilio el día de mañana, cabe destacar que no ha asistido a ninguna otra reunión, pero la niña insiste en que la integremos al trabajo.</p>	<p>podían prestarle atención. La maestra Abigail aceptó gustosa.</p>
--	---	---	--

Anexo 4. Registro de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo

Nombre:

Edad:

Quién colaboró para responder el siguiente registro:

Padre _____

Madre _____

Cuidador(a) _____

Inicial/ final ()

Juego		
Planear actividades de juego en la familia		
Indicador		Notas- observaciones
En casa se realizan actividades como leer cuentos o jugar en familia		
Existe un tiempo específico para el juego		
Los padres les enseñan a sus hijos a jugar (diferentes juegos, dentro y fuera de la casa)		
Se implica activamente a los niños en los juegos		
Indicador		Notas - observaciones
Los juegos no son estereotipados (niño o niña)		
Se fomenta el uso de objetos para jugar (juguetes, juegos)		
Se le pregunta sobre los juegos y actividades que les gustan		
Se fomenta el juego con niños de diferentes edades, condiciones o familias		
La casa está organizada para fomentar el juego		
Indicador		Notas - observaciones
La casa es limpia y confortable		
La casa es segura, el niño puede desplazarse de forma segura		
Los espacios y juegos están organizados para que pueda jugar		
Los padres movilizan recursos para el juego		
Indicador		Notas - observaciones
Los niños participan en actividades de ocio y tiempo libre como		

deportes o actividades de la comunidad		
Los padres llevan a sus hijos a parques o áreas de recreación a jugar		
Los padres desarrollan recursos con materiales reutilizables y de uso cotidiano para el juego		
Aprendizaje		
Planear actividades de aprendizaje en la familia		
Indicador		Notas - observaciones
Se aprovechan las actividades diarias para aprender		
Existe un tiempo específico para el aprendizaje (tareas)		
Se realizan actividades con la intención de que el niño aprenda		
Se implica activamente a los niños en el aprendizaje		
Indicador		Notas - observaciones
Se aprovechan y valoran los intereses, conocimientos y habilidades adquiridas por el niño en la escuela comunitaria		
Se permite que el niño elija y dirija actividades de aprendizaje		
Las actividades diarias proporcionan la oportunidad de conocerse a si mismo y valorar su persona, así como las diferencias con los demás		
Se fomenta que el niño reflexione acerca de sus acciones y actividades		
La casa está organizada para fomentar el aprendizaje		
Indicador		Notas -observaciones
Los niños tienen juguetes y materiales que apoyen su aprendizaje y están a su alcance		
Se fomenta la independencia al realizar actividades de autocuidado (comer,		

vestirse, bañarse) y la casa lo permite		
La casa está limpia, y los materiales para el aprendizaje están organizados		
Los padres movilizan recursos para el aprendizaje		
Indicador		Notas - observaciones
Los niños tienen experiencias de aprendizaje fuera de casa (independientemente de la escuela comunitaria)		
Los padres recurren a organizaciones, talleres etc. que puedan favorecer el aprendizaje		
Participación en el hogar		
Las actividades diarias fomentan la comunicación en casa		
Indicador		Notas -observaciones
Se usa un lenguaje que los niños comprendan		
Se incluye a los niños en las conversaciones		
Existen tiempos específicos para compartir experiencias diarias entre los miembros de la familia		
Le explico a mi hijo porque no debe hacer algunas cosas y la razón de las reglas		
Se fomenta el diálogo para la solución de problema		
Las actividades diarias fomentan la participación de los niños		
Indicador		Notas -observaciones
Se anima a los niños a expresarse, aunque les cueste trabajo		
En casa se evitan los estereotipos		
Se le pregunta sobre sus gustos, intereses, amigos		
El resto de la familia escucha las necesidades, deseos y opiniones de los niños pequeños		
Se fomenta la expresión de emociones, deseos e		

inquietudes a través de distintos medios (juguetes, canciones, etc)		
Se fomenta el respeto en casa y con otras personas		
Se le permite tomar decisiones		
Hay una atmósfera de respeto		
Las actividades y responsabilidades están divididas de tal manera que se colabore entre todos		
Énfasis en compartir		
La casa está organizada para fomentar la participación		
Indicador		Notas -observaciones
Se fomenta la participación en tareas del hogar o familiares, acorde a su edad y capacidades		
Existen normas claras en casa		
Los padres movilizan recursos para la participación		
Indicador		Notas - observaciones
La familia se apoya y colabora en cualquier situación		
Existen redes de apoyo con otras personas o familiares		

Anexo 5. Cartas de validación instrumento “Registro de observación PCI”



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA

ASUNTO: *Carta de validación por expertos de instrumentos de investigación*

“Puebla, 485 años de su Fundación”

quien corresponda:

Mediante la presente, certifico que el instrumento “Registro de observación de prácticas de crianza inclusivas”, que forma parte del proceso de recolección de información en el proyecto de tesis doctoral “Prácticas de Crianza Inclusivas como una estrategia para promover el Desarrollo Infantil Temprano”, desarrollado por la estudiante Nayeli Alejandra Betanzos Lara, bajo la dirección de la Dra. Karla M. Villaseñor Palma, es pertinente y demuestra calidad científica.

Al respecto, puedo decir que los ítems son coherentes con los objetivos de investigación, permitiendo la obtención de información relevante relacionada a las dimensiones y variables de la misma. Por otro lado, el instrumento y su aplicación cumple con las normas científicas, técnicas y éticas que rigen este tipo de investigaciones.

Se expide la presente carta en la Heroica Puebla de Zaragoza, a los catorce días del mes de febrero del 2017.

ATENTAMENTE

Vicente González Garnica
Responsable del área de formación de
Educación Inicial No Escolarizada

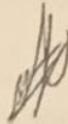
Carta de validación por expertos de instrumentos de investigación

A quien corresponda:

Mediante la presente, certifico que el instrumento "Registro de observación de prácticas de crianza inclusivas", que forma parte del proceso de recolección de información en el proyecto de tesis doctoral "Prácticas de Crianza Inclusivas como una estrategia para promover el Desarrollo Infantil Temprano", desarrollado por la estudiante Nayeli Alejandra Betanzos Lara, bajo la dirección de la Dra. Karla M. Villaseñor Palma, es pertinente y demuestra calidad científica.

Al respecto, puedo decir que los ítems son coherentes con los objetivos de investigación, permitiendo la obtención de información relevante relacionada a las dimensiones y variables de la misma. Por otro lado, el instrumento y su aplicación cumple con las normas científicas, técnicas y éticas que rigen este tipo de investigaciones.

Se expide la presente carta en el mes de Febrero del 2017



Mirta Isabel Figueroa Fernández
Directora del Centro Universitario de participación Social

Anexo 6. Guion de entrevista educadores sociales

Fecha: _____

Ámbito económico

1. ¿Cómo considera el nivel socioeconómico de la comunidad?
Clase media _____ Clase media baja _____ Clase baja _____ Pobreza extrema _____
2. ¿Qué tipo de vivienda predomina en la comunidad?
Madera _____ Concreto y techo de lámina _____ Ladrillo y cemento _____
3. ¿Qué oficio o trabajo sobresale dentro de los habitantes de la comunidad?
4. ¿A qué se dedica la mayoría de las mujeres de la comunidad?
5. ¿Conoces algún programa gubernamental de apoyo a los habitantes de la comunidad?

Servicios

6. ¿Qué porcentaje de la población de la comunidad considera que cuenta con todos servicios básicos?
Del 0% al 24% Del 25% al 49% Del 50% al 74% Del 75% al 100%
7. ¿Cuál sería la prioridad de los servicios básicos que predominan en la comunidad?
(Ordene de mayor a menor prioridad: Agua, luz, drenaje)
8. ¿Qué porcentaje de las calles de la colonia cuenta con alumbrado público?
Del 0% al 24% Del 25% al 49% Del 50% al 74% Del 75% al 100%
9. ¿Qué porcentaje de las calles de la colonia cuenta con pavimento?
Del 0% al 24% Del 25% al 49% Del 50% al 74% Del 75% al 100%
10. ¿Cuántas rutas de transporte público comunican a la comunidad con la ciudad?
11. ¿Cuántos centros de salud, clínicas y/o Hospitales se encuentran cercanos y accesibles para la comunidad?
12. ¿Cuántas escuelas de educación básica se encuentran cerca de la comunidad?
Preescolar _____ Primaria _____ Secundarias _____ Bachiller _____
13. ¿Cuántos parques o espacios de convivencia se encuentran cercanos a la comunidad?

Comunidad y convivencia

14. ¿Considera que la comunidad es unida y participativa a las decisiones y actividades que se realizan?
Sí _____ No _____

15. ¿Existe alguna festividad o actividad donde se observe la unión o convivencia entre la comunidad? (partidos de futbol, deportes, días festivos, celebraciones, etc)
16. ¿Quién(es) organiza(n) las actividades?
-
17. ¿Existe alguna actividad comunitaria en el que la mayor parte de la población de Barranca Honda participe colectivamente?
18. ¿Quién representa la autoridad en la comunidad de Barranca Honda? (las autoridades, la policía, los vecinos, los delincuentes, un grupo de familias)
19. ¿Cómo consideras la relación entre la comunidad y la autoridad?
20. ¿Identificas algún conflicto de poder entre los grupos, líderes y/o la comunidad?
21. ¿Cuál considera que es el estado de seguridad de la colonia?
- ___Muy segura ___Segura ___Poco segura ___Insegura
___Extremadamente insegura
22. ¿Ha ocurrido algún acontecimiento relacionado con la seguridad de la colonia mientras laboras en la comunidad?
23. ¿De qué forma crees que influye el estado de seguridad de la colonia en relación con la participación de los alumnos en la escuela comunitaria?
24. La mayoría de las familias son:
Monoparentales_____ Núcleo familiar_____ Extensa_____
25. ¿Quién asume la responsabilidad del cuidado de los niños en la mayoría de las familias?
Madre_____ Padre_____ Hermanos mayores_____ Abuelos_____ Otros_____
26. ¿Qué actividades generalmente realizan los niños menores de 5 años en la comunidad?

27. ¿Qué opinión tienes sobre la comunidad, su forma de vivir, su relación y convivencia?
28. ¿Qué opinas acerca de tu papel como maestro de una escuela comunitaria en una colonia como Barranca Honda?
29. ¿Cómo tú has influido como maestro en las familias de la colonia?
30. ¿Has observado algún cambio significativo en las familias que se relacionen directamente con los objetivos educativos que tú te has planteado?

Anexo 7. Guion de entrevista a presidente de la colonia Barranca Honda

Fecha: _____

Información general de la comunidad

1. ¿Conoce aproximadamente cuántos habitantes son en Barranca Honda?
2. ¿Cuál es la colindancia de la comunidad de Barranca Honda?
3. ¿Cuál es su compromiso principal con la comunidad?
4. ¿Qué actores de su equipo de trabajo son indispensables para cumplir con dicho compromiso?
5. ¿Cuántos personas conforman su equipo de trabajo? ¿Considera que son personas de confianza?

Ámbito económico

6. ¿Cómo considera qué es el nivel socioeconómico de la comunidad?
Clase media _____ Clase media baja _____ Clase baja _____ Pobreza extrema _____
7. ¿Qué tipo de vivienda predomina en la comunidad?
Madera _____ Concreto y techo de lámina _____ Ladrillo y cemento _____
8. ¿Qué oficio o trabajo predomina dentro de los habitantes de la comunidad?
9. ¿Específicamente en las mujeres cuál es la ocupación dentro de la colonia?
10. ¿Cuántos y cuáles programas gubernamentales de apoyo a la población existen en la comunidad?

Servicios

11. ¿Qué porcentaje de la población de la comunidad cuenta con todos servicios básicos?
Del 0% al 24% Del 25% al 49% Del 50% al 74% Del 75% al 100%
12. ¿Cuál sería la prioridad de los servicios básicos que predominan en la comunidad?
(Ordene de mayor a menor prioridad: Agua, luz, drenaje)
13. ¿Qué porcentaje de las calles de la colonia cuenta con alumbrado público?

- Del 0% al 24% Del 25% al 49% Del 50% al 74% Del 75% al 100%
14. ¿Qué porcentaje de las calles de la colonia cuenta con pavimento?
Del 0% al 24% Del 25% al 49% Del 50% al 74% Del 75% al 100%
15. ¿Cuántas rutas de transporte público comunican a la comunidad con la ciudad?
16. ¿Cuántos centros de salud, clínicas y/o Hospitales se encuentran cercanos y accesibles para la comunidad?
17. ¿Cuántas escuelas de educación básica se encuentran en la colonia?
- Preescolar _____ Primaria _____ Secundarias _____ Bachiller _____
18. ¿Cuántos parques o espacios de convivencia se encuentran en o cercanos a la comunidad?

Comunidad y convivencia

19. ¿Considera que la comunidad es unida y participativa a las decisiones y actividades que se realizan?
Sí _____ No _____
20. ¿Existe alguna festividad o actividad donde se observe la unión o convivencia entre la comunidad? (partidos de futbol, deportes, días festivos, celebraciones, etc)
21. ¿Quién(es) organiza(n) las actividades?
22. ¿Existe alguna actividad comunitaria en el que la mayor parte de la población de Barranca Honda participe colectivamente?
23. ¿Piensa que la participación en actividades de la colonia favorece la comunicación entre los habitantes?
24. ¿Cómo considera qué es la comunicación entre los habitantes de la comunidad?

25. ¿Cuál considera que es el estado de seguridad de la colonia?

__Muy segura __Segura __Poco segura __Insegura
 __Extremadamente insegura

26. La mayoría de las familias son:

Monoparentales _____ Núcleo familiar _____ Extensa _____

27. ¿Quién asume la responsabilidad del cuidado de los niños en la mayoría de las familias?

Madre _____ Padre _____ Hermanos mayores _____ Abuelos _____ Otros _____

28. ¿Qué actividades generalmente realizan los niños menores de 5 años en la comunidad?

29. ¿Qué opinión tienes sobre la comunidad, su forma de vivir, su relación y convivencia?

Anexo 8. Guion de entrevista a padres de familia.

Estimada mamá/ papá, a continuación se le realizarán algunas preguntas con el objetivo de conocer más a fondo a su hijo. Le recordamos que la información que nos proporciones será conocida únicamente por los investigadores, por lo que le pedimos que responda de manera honesta.

1. Datos personales:

Nombre del niño (cómo le llaman):

Edad:

Fecha de nacimiento:

Nombre del padre:

Edad:

Fecha de nacimiento:

Estado civil:

Escolaridad:

Ocupación:

Nombre de la madre:

Edad:

Fecha de nacimiento:

Estado civil:

Escolaridad:

Ocupación:

Dirección (con referencias):

Teléfono:

2. Datos Familiares complementarios

Tipo de vivienda: Casa sola

Casa compartida

Cuarto

Otro

¿Se encuentra en construcción?

¿Cuántas habitaciones tiene?

¿Dónde juega el niño?

Servicios: Agua

Gas

Luz

Baño

Teléfono

¿El niño esta al cuidado de alguien todo el tiempo o pasa tiempo solo?

¿Quién participa de su cuidado?

3. Historia médica

¿Cómo fue el embarazo? ¿Hubo algún acontecimiento importante o dificultad?

Número de embarazo:

¿Cómo fue el nacimiento?

¿Nación en término?

¿Tuvo alguna dificultad al nacer?

¿Hasta que edad amamantó a su hijo?

¿Tiene alguna dificultad o enfermedad crónica?

¿Ha sufrido accidentes, convulsiones?

¿Qué enfermedades ha sufrido?

¿Se enferma con frecuencia?

¿A dónde asiste cuando se enferma?

¿Tiene todas sus vacunas?

4. Historia escolar

(0 a 3 años)

¿Recibió algún tipo de apoyo o ayuda para los cuidados del embarazo?

¿Aprendió sola o le ayudaron en los primeros cuidados del bebé? Si la ayudaron, ¿quién fue?

¿Llevó algún calendario de alimentación?

¿Ha asistido a algún centro educativo o guardería?

¿Cómo apoya el desarrollo de su hijo?

(3 a 5 años)

¿Hace cuánto tiempo asiste al CUPS su hijo?

¿Ha asistido a algún otro centro educativo o guardería?

¿Por qué no asiste al preescolar?

¿Asiste a clases diariamente?

¿Cómo que apoya el desarrollo de su hijo?

5. Alimentación

¿Cuántas comidas hace al día y qué come?

¿Come solo?

¿Qué pasa cuando no quiere comer?

¿Come golosinas? ¿con qué frecuencia?

¿Qué alimentos le gustan y cuáles no?

6. Juego y ocio

¿Ve televisión? ¿Cuántas horas al día? ¿Qué programas ve y cuáles le gustan?

¿Tiene libros? ¿Le leen?

¿Qué actividades le gusta hacer?

¿A qué juega? ¿con quién?

¿Comparte de su tiempo para jugar con él?

7. Sueño

¿Con quién duerme?

¿Cuántas horas al día?

¿Tiene problemas para dormir? ¿Hace siesta?

8. Socialización

¿Hace alguna actividad por las tardes?

¿Hace berrinches?

¿Cómo lo disciplina?

¿A quién obedece?

¿Qué no le gusta que él o ella haga?

9. Control de esfínteres y cuidado personal

¿Va al baño solo?

¿A qué edad comenzó a hacerlo?

¿Cómo le enseñó?

¿Se baña solo?

¿Se viste solo?

¿Ayuda en el hogar?

10. Otros

¿Está registrado?

¿La familia tiene algún programa de apoyo gubernamental)

¿cuál es el ingreso semana de la familia?

Agradecemos su colaboración.

Anexo 9. Evaluación en estándares curriculares

DATOS GENERALES

Nombre del niño

Edad

Grado/ nivel en CUPS

Fecha de nacimiento

Cuántos años ha asistido a CUPS

Asiste a la escuela: Nivel:

Nombre y ubicación de la escuela:

A continuación, se presentan una serie de situaciones, imágenes y preguntas que deberán presentarse al niño para que responda. Deberá evaluarse con la escala siguiente:

1	No lo logra
2	En proceso
3	Lo logra

Español

1. Tras la lectura del cuento realizar las siguientes preguntas:

¿Qué pasó en el cuento? (anotar)

¿Quién era el malo de la historia?



2. Encierra en un círculo las letras

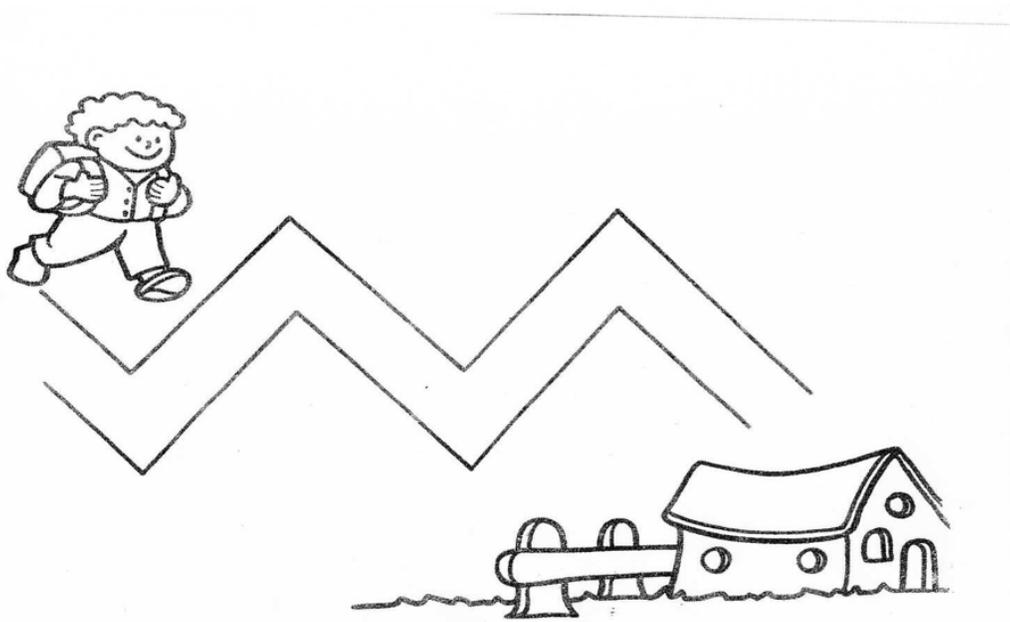
A O
I

1 5 8
2 5

3. Encierra en un círculo donde dice mamá

rojo pepe mamá

4. Lleva al niño a su casa sin tocar las orillas del camino



5. Traza con un color el camino del marciano a su planeta

6. Escribe tu nombre

7. Escribe un mensaje a mamá (expresa emociones, hace uso de símbolos)

8. Días de la semana

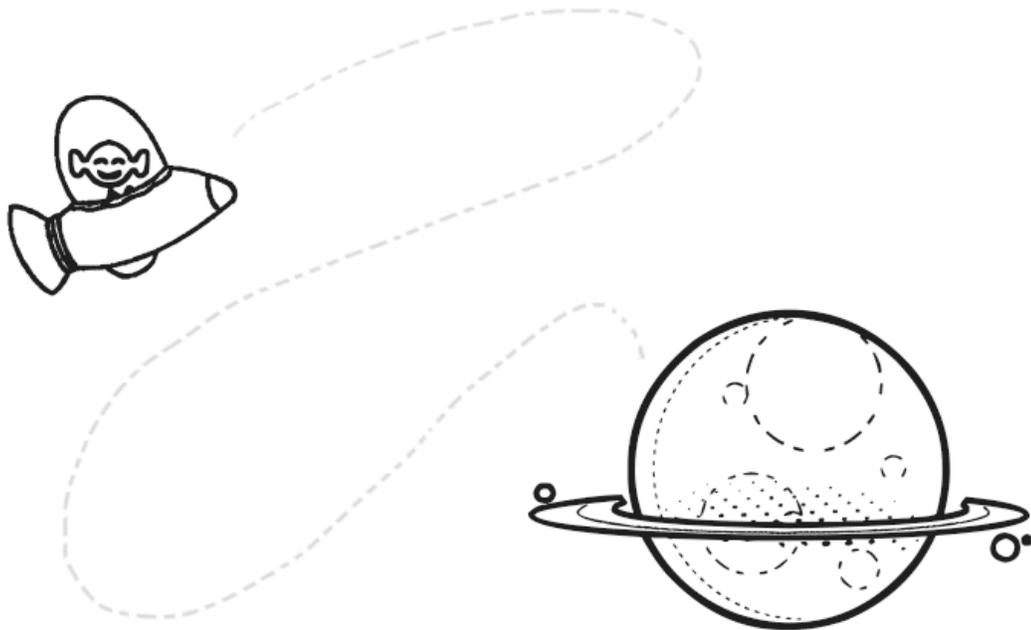
Preguntar: ¿ayer fue? Y ¿hoy es?

Si no responde a la pregunta anterior, preguntar: ¿cuáles son los días de la semana?

9. Comunica información personal

Preguntar nombre completo, edad, familia, cumpleaños. Anotar observaciones

10. Pedirle que narre un cuento o historia.



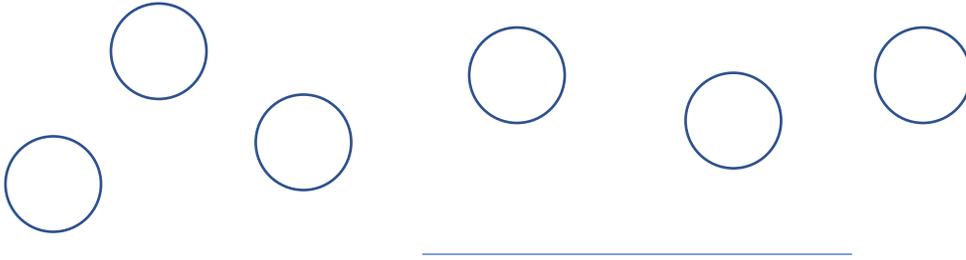
11. Pedirle que repita:

A Cuesta le cuesta subir la cuesta,
y en medio de la cuesta, ¡va y se acuesta!

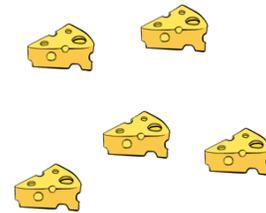
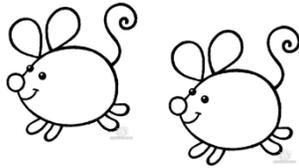
12. Valoración cualitativa del lenguaje oral. (palabras, fonemas, estructura gramatical, uso del lenguaje para expresarse)

Matemáticas

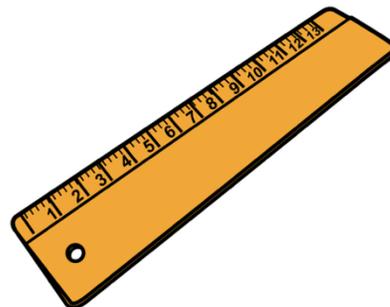
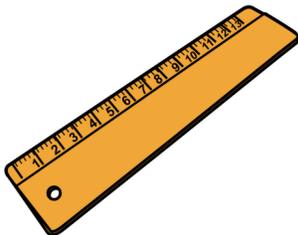
1. Escribe cuántos círculos hay (si el niño no puede escribirlos, puede dictarle al aplicador, con la nota respectiva)



2. Encierra en un círculo qué hay más, ratones o quesos



3. Dibuja los ratones que faltan para que sea igual (resuelve problemas numéricos)
4. Tacha regla más grande

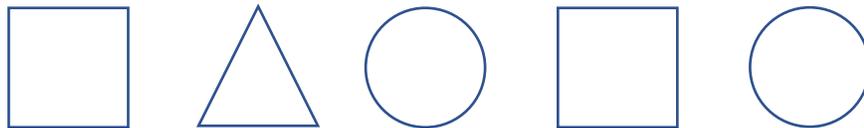


5. Agrupa los objetos según el color, el tamaño o la forma (Este ítem requiere de material concreto)

6. Completa la cara del gato



7. Continúa el patrón



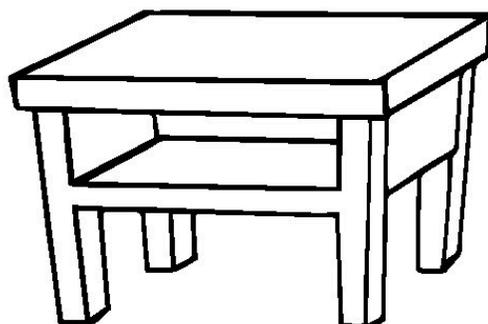
8. Colorea los cuadrados de azul, y los círculos de amarillo (reconoce figuras, colores)

9. Recorta (1) las figuras del anexo 2 y pégalas (2) de la siguiente forma:

Pelota arriba de la mesa
Maceta debajo de la mesa
Niño a la derecha de la mesa

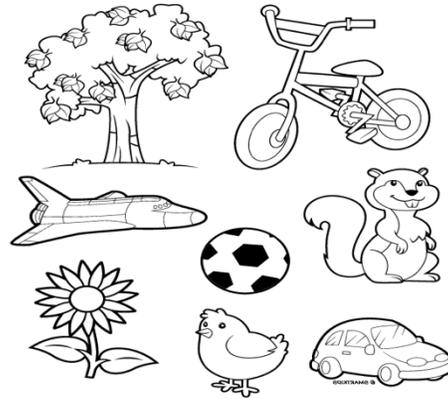
(1)

(2)

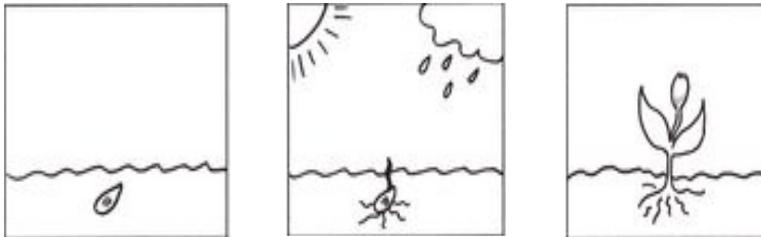


Habilidades asociadas a la ciencia

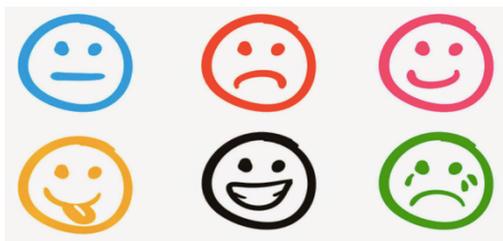
1. Colorea la cabeza, orejas, rodillas, brazos y pies del niño
2. Encierra en un círculo los seres vivos



3. Dibuja y explica cómo crece la planta



4. Explica cómo se siente cada niño



Anexo 10. Cartas de validación de expertos de instrumento de evaluación de desempeño en estándares curriculares

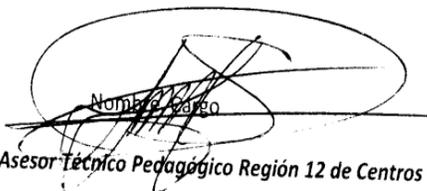
Carta de validación por expertos de instrumentos de investigación

A quien corresponda:

Mediante la presente, certifico que el instrumento "Evaluación de desempeño en estándares curriculares", que forma parte del proceso de recolección de información en el proyecto de tesis doctoral "Prácticas de Crianza Inclusivas como una estrategia para promover el Desarrollo Infantil Temprano", desarrollado por la estudiante Nayeli Alejandra Betanzos Lara, bajo la dirección de la Dra. Karla M. Villaseñor Palma, es pertinente y demuestra calidad científica.

Al respecto, puedo decir que los ítems son coherentes con los objetivos de investigación, permitiendo la obtención de información relevante relacionada a las dimensiones y variables de la misma. Por otro lado, el instrumento y su aplicación cumple con las normas científicas, técnicas y éticas que rigen este tipo de investigaciones.

Se expide la presente carta en el mes de Febrero del 2017


Nombre y Cargo

-----Hiram Salomé Padua, Asesor Técnico Pedagógico Región 12 de Centros Escolares-----

Carta de validación por expertos de instrumentos de investigación.

A quien corresponda:

Mediante la presente, certifico que el instrumento "Evaluación de desempeño en estándares curriculares", que forma parte del proceso de recolección de información en el proyecto de tesis doctoral "Prácticas de Crianza Inclusivas como una estrategia para promover el Desarrollo Infantil Temprano", desarrollado por la estudiante Nayeli Alejandra Betanzos Lara, bajo la dirección de la Dra. Karla M. Villaseñor Palma, es pertinente y demuestra calidad científica.

Al respecto, puedo decir que los ítems son coherentes con los objetivos de investigación, permitiendo la obtención de información relevante relacionada a las dimensiones y variables de la misma. Por otro lado, el instrumento y su aplicación cumple con las normas científicas, técnicas y éticas que rigen este tipo de investigaciones.

Se expide la presente carta en el mes de Febrero del 2017.

Elizabeth Hernández Puebla

Maestra de Apoyo de Educación Especial y
Secretaría de Trabajo y Conflictos de Niveles Especiales de la Sección 51 del SNTE.



Dimensiones	Categorías	Subcategoría	Indicadores/preguntas	Fuente	Instrumento /Técnica	Momento/Fase
	Condiciones socioeconómicas		Percepción sobre el nivel socioeconómico de la comunidad	Educadores sociales (E.S.) y Presidente de la colonia (P.Col.)	Entrevista estructurada y semiestructurada	Diagnóstico comunitario. Al inicio del proyecto de investigación
			Tipo de vivienda predominante			
			Oficio o trabajo predominante			
			Actividades predominantes en las mujeres de la comunidad			
			Programas gubernamentales de apoyo			
	Servicios		Porcentaje de la población que cuenta con servicios básicos (agua, luz, drenaje)			
			Prioridad de los servicios básicos en la comunidad			
			Porcentaje de la comunidad que cuenta con alumbrado público			
			Porcentaje de la colonia que cuenta con pavimentación y señalética			
			Establecimientos para el abasto de comida, despensa y artículos básicos			
			Rutas de transporte público que comunican a la colonia			
			Espacios dentro de la colonia que proporcionan servicios de salud			
			Espacios dentro de la colonia que proporcionan servicios educativos formales en la colonia (preescolar, primaria, secundaria y bachiller)			
	Comunidad y convivencia		Porcentaje de la población que cuenta con servicios básicos (agua, luz, drenaje)			
			Prioridad de los servicios básicos en la comunidad			
			Porcentaje de la comunidad que cuenta con alumbrado público			
			Porcentaje de la colonia que cuenta con pavimentación y señalética			
			Establecimientos para el abasto de comida, despensa y artículos básicos			
			Rutas de transporte público que comunican a la colonia			

			<p>Espacios dentro de la colonia que proporcionan servicios de salud</p> <p>Espacios dentro de la colonia que proporcionan servicios educativos formales en la colonia (preescolar, primaria, secundaria y bachiller)</p> <p>Espacios de recreación dentro de la colonia</p>			
Prácticas de crianza con enfoque inclusivo	Juego	Planear actividades de juego en la familia	En casa se realizan actividades como leer cuentos o jugar en familia	Madres, padres y cuidadores/ niños/ hogares	Registro de observación . Diario de campo (notas de campo)	Dos momentos: al inicio de la intervención y al final de la misma. El diario de campo se llevará a lo largo de la intervención
			Existe un tiempo específico para el juego			
			Los padres les enseñan a sus hijos a jugar (diferentes juegos, dentro y fuera de la casa)			
		Implicar activamente a los niños en los juegos	Los juegos no son estereotipados (para niño o niña)			
			Se fomentan el uso de objetos para jugar (juguetes, o juegos)			
			Se le pregunta sobre los juegos y actividades que le gustan			
			Se fomenta el juego con niños de diferente edad, condición o familia			
		Organizar la casa para fomentar el juego	La casa es limpia y confortable			
			La casa es segura, el niño puede desplazarse de forma segura			
			Los espacios y juegos están organizados para que pueda jugar			
	Movilizar otros recursos para fomentar el juego	Los niños participan en actividades de ocio y tiempo libre como deportes o actividades de la comunidad				
		Los padres llevan a sus hijos a parques o áreas de recreación a jugar				
		Los padres desarrollan recursos con materiales reutilizables para el juego y el aprendizaje y de uso cotidiano				
Aprender en el hogar	Planear actividades de aprendizaje en el hogar	Se aprovechan las actividades diarias para aprender				
		Existe un tiempo específico para el aprendizaje (tareas)				
		Se realizan actividades con la intención de que el niño aprenda				

		Implicar activamente a los niños en el aprendizaje	Se aprovechan y valoran los intereses, conocimientos y habilidades adquiridas por el niño en la escuela comunitaria			
			Se permite que el niño elija y dirija actividades de aprendizaje			
			Las actividades diarias proporcionan la oportunidad de conocerse a si mismo y valorar su persona, así como las diferencias con los demás			
			Fomento que mi hijo reflexione acerca de sus acciones y actividades			
		Organizar la casa para el aprendizaje	Los niños tienen juguetes y materiales que apoyen su aprendizaje y están a su alcance			
			Se fomenta la independencia al realizar actividades de autocuidado (comer, vestirse, bañarse) y la casa lo permite			
			La casa está limpia, y los materiales para el aprendizaje están organizados			
		Movilizar otros recursos para fomentar el aprendizaje	Los niños tienen experiencias de aprendizaje fuera de casa (independientemente de la escuela comunitaria)			
			Los padres recurren a organizaciones, talleres etc. que puedan favorecer el aprendizaje			
	Participación	Fomentar la comunicación en casa	Se usa un lenguaje que los niños comprendan			
			Se incluye a los niños en las conversaciones			
			Existen tiempos específicos para compartir experiencias diarias entre los miembros de la familia			
			Le explico a mi hijo porque no debe hacer algunas cosas y la razón de las reglas			
			Se fomenta el diálogo para la solución de problemas			
Fomentar la participación en casa		Se anima a los niños a expresarse, aunque les cueste trabajo				
	En casa se evitan los estereotipos					
	Se le pregunta sobre sus gustos, intereses, amigos					

			El resto de la familia escucha las necesidades, deseos y opiniones de los niños pequeños			
			Se fomenta la expresión de emociones, deseos e inquietudes a través de distintos medios (juguetes, canciones, etc)			
			Se fomenta el respeto en casa y con otras personas			
			Se le permite tomar decisiones			
			En casa se permite a todos tomar decisiones y éstas se respetan			
			Hay una atmósfera de respeto			
			Las actividades y responsabilidades están divididas de tal manera que se colabore entre todos			
			Énfasis en compartir			
		Organizar la casa para fomentar la participación	Se fomenta la participación en tareas del hogar o familiares, acorde a su edad y capacidades			
			Existen normas claras en casa			
Movilizar otros recursos para la participación	La familia se poya y colabora en cualquier situación					
	Existen redes de apoyo con otras personas o familiares					
Desarrollo Infantil Temprano	Área Física	Motricidad gruesa	G13 Saltar en un solo pie Cachar una pelota Subir y bajar escaleras en un solo pie	Niños participantes y madres o padres	Prueba de Evaluación de desarrollo infantil "EDI" (estandarizada)	Dos momentos: al iniciar la intervención y al finalizarla
			G14 Sabe darse marometas Brinca hacia delante y cae con los pies juntos Brinca con un solo pie hacia delante tres veces cayendo con el mismo pie			
		Motricidad fina	G13 Ensartar una agujeta Dibujar una persona con más de dos partes del cuerpo Dibujar un círculo o cruz			
			G14 Puede dibujar un cuadrado			

	Área cognitiva	Lenguaje	Escribe dos o más letras Dibuja una persona con cuatro o más partes del cuerpo			
			G13 Expresa lo que quiere con palabras Puede platicar lo que hizo ayer Frecuentemente pregunta ¿por qué?			
		G14 Usa el tiempo futuro Cuenta cuentos Dice “dame más” cuando algo le gusta				
		Conocimiento	G13 Conoce los nombres de cuatro colores Puede decir los nombres de dos o más números Puede contar una parte de un cuento que se le haya leído previamente Sabe decir si es niño o niña Dice cosas como tengo sueño o me quiero ir a dormir Hace preguntas como ¿quién, cómo, cuándo, dónde y por qué?			
	G14 Dice el nombre correcto de cuatro colores Cuenta correctamente hasta 10 Cuando habla utiliza correctamente las palabras ayer, hoy y mañana					
	Área Socioemocional	Social	G13 Puede vestirse y desvestirse solo Puede ir al baño solo Juega juegos de rol			
G14 Dice el nombre de dos de sus amigos Le gusta jugar a l papá o mamá o imita a otra persona de la familia Se baña solo						
Desempeño en estándares	Pensamiento matemático	Sentido numérico y pensamiento	Agrupar objetos según sus atributos Identifica y continúa patrones Realiza conteo	Niños participantes	Prueba de desempeño de estándares	Dos momentos: al iniciar la intervención

		nto algebraico	Conoce los números y los traza		curriculares. Elaboración propia con base a los estándares curriculares de egreso para el preescolar	y al finalizarla
		Forma, espacio y medida	Identifica y traza figuras geométricas			
	Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)					
	Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones.					
	Manejo de la información	Resuelve problemas numéricos elementales				
		Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que				
	Actitud hacia el estudio de las matemáticas	Muestra interés por la solución de problemas matemáticos				
		Expresa interés por dar respuesta matemática a cuestiones del mundo que le rodea				
Lenguaje y comunicación	Procesos de lectura e interpretación de textos	Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto				
		Identifica las letras y las distingue de los números				
		Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras				
	Producción de textos escritos	Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar				
Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar						
Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.						
Producción de textos orales y participación en eventos	Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral					
	Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar					

		comunicativos	Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)				
			Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.				
			Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes				
		a	Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio				
			Utiliza los datos personales para dar referencia sobre sí mismo				
		Actitudes hacia el lenguaje	Muestra interés por aprender y hace preguntas y escucha con atención				
			Muestra interés por los textos escritos, los explora e intenta reproducirlos				
		Exploración y conocimiento del mundo	Conocimiento científico				Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros
							Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones
	Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos						
	Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología		Aplica sus conocimientos sobre la naturaleza para preservarla y cuidar los recursos				
	Habilidades asociadas a la ciencia		Muestra curiosidad sobre su entorno				
			Formula preguntas sobre el medio natural				
			Genera explicaciones sobre los fenómenos naturales que ocurren a su alrededor				
Actitudes asociadas a la ciencia	Tiene una actitud favorable hacia el cuidado del medio ambiente y los seres vivos						

Anexo 12. Ejemplo de matriz de análisis de resultados de registro de observación de prácticas de crianza con enfoque inclusivo¹⁰

Categoría	Subcategoría	Indicador	A		B		C		D		E		F	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
<i>Juego</i>	<i>Planear actividades de juego en la familia</i>	En casa se realizan actividades como leer cuentos o jugar en familia	o	o										
		Existe un tiempo específico para el juego	x	o										
		Los padres les enseñan a sus hijos a jugar (diferentes juegos, dentro y fuera de la casa)	o	o										
	<i>Implicar activamente a los niños en los juegos</i>	Los juegos no son estereotipados (para niño o niña)	o	o										
		Se fomenta el uso de objetos para jugar (juguetes o juegos)	o	o										
		Se le pregunta sobre los juegos y actividades que le gustan	o	x										
		Se fomenta el juego con niños de diferente edad, condición o familia	x	o										
	<i>Organizar la casa para fomentar el juego</i>	La casa es limpia y confortable	o	o										
		La casa es segura, el niño puede desplazarse de forma segura	o	o										
		Los espacios y juegos están organizados para que pueda jugar	o	o										
	<i>Movilizar otros recursos para fomentar el juego</i>	Los niños participan en actividades de ocio y tiempo libre como deportes o actividades de la comunidad	x	x										

¹⁰ *I* hace referencia a la evaluación inicial

F hace referencia a la evaluación final

X No se realiza

O Se realiza

		Los padres llevan a sus hijos a parques o áreas de recreación a jugar	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																	
		Los padres desarrollan recursos con materiales reutilizables para el juego y el aprendizaje y el uso cotidiano	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
Aprendizaje	<i>Planear actividades de aprendizaje</i>	Se aprovechan las actividades diarias para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
		Existe un tiempo específico para el aprendizaje (tareas)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
		Se realizan actividades con la intención de que el niño aprenda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
	<i>Implicar activamente a los niños en el aprendizaje</i>	Se aprovechan y valoran los intereses, conocimientos y habilidades adquiridas por el niño en la escuela comunitaria	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
		Se permite que el niño elija y dirija actividades de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
		Las actividades diarias proporcionan la oportunidad de conocerse a sí mismo y valorar su persona, así como las diferencias con los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
		Fomento que mi hijo reflexione acerca de sus acciones y actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
	<i>Organizar la casa para el aprendizaje</i>	Los niños tienen juguetes y materiales que apoyen su aprendizaje y están a su alcance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																	
		Se fomenta la independencia al realizar actividades de autocuidado (comer, vestirse, bañarse) y la casa lo permite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																	

		La casa esta limpia y los materiales para el aprendizaje están organizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																
	<i>Mobilizar otros recursos para fomentar el aprendizaje</i>	Los niños tienen experiencias de aprendizaje fuera de casa (independientemente de la escuela comunitaria)	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																
		Los padres recurren a organizaciones, talleres, etc. Que puedan favorecer el aprendizaje	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																
<i>Participación</i>	<i>Fomentar la comunicación en casa</i>	Se usa un lenguaje que los niños comprendan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																
		Se incluye a los niños en las conversaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																
		Existen tiempos específicos para compartir experiencias diarias entre los miembros de la familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																
		Le explico a mi hijo porque no debe hacer algunas cosas y la razón de las reglas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>																
		Se fomenta el diálogo para la solución de problemas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>																
	<i>Fomentar la participación de los niños en casa</i>	Se anima a los niños a expresarse, aunque les cueste trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																
		En casa se evitan los estereotipos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																
		Se le pregunta sobre sus gustos, intereses, amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																
		El resto de la familia escucha las necesidades, deseos y opiniones de los niños pequeños	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																
		Se fomenta la expresión de emociones, deseos e inquietudes a través de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																

		distintos medios (juguetes, canciones, etc.)																	
		Se fomenta el respeto en casa y con otras personas	o	o															
		Se le permite tomar desiciones	o	x															
		Las actividades y responsabilidades están divididas de tal manera que se colabore entre todos	o	o															
		Énfasis en compartir	o	o															
	<i>Organizar la casa para fomentar la participación</i>	Se fomenta la participación en tareas del hogar o familiares, acorde a su edad y capacidades	o	o															
		Existen normas claras en casa	x	o															
	<i>Se movilizan recursos para la participación</i>	La familia se apoya y colabora en cualquier situación	o	o															
		Existen redes de apoyo con otras personas o familiares	o	o															

Anexo 13. Códigos para el tratamiento de la información de los indicadores de la prueba de desempeño en estándares curriculares

<i>Cat.</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Indicador</i>	<i>Código del indicador</i>
<i>(A) Matemáticas</i>	<i>(1) Sentido numérico y pensamiento algebraico</i>	(1) Agrupa objetos según sus atributos	A.1.1
		(2) Identifica y continúa patrones	A.1.2
		(3) Realiza conteo	A.1.3
		(4) Conoce los números y los traza	A.1.4
	<i>(2) Forma, espacio y medida</i>	(1) Identifica y traza figuras geométricas	A.2.1
		(2) Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)	A.2.2
		(3) Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones	A.2.3
	<i>(3) Manejo de la información</i>	(1) Resuelve problemas numéricos elementales	A.3.1
		(2) Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que	A.3.2
	<i>(4) Actitud hacia el estudio de las matemáticas</i>	(1) Muestra interés por la solución de problemas matemáticos	A.4.1
		(2) Expresa interés por dar respuesta matemática a cuestiones del mundo que le rodea	A.4.2
	<i>(B) Español</i>	<i>(1) Procesos de lectura e interpretación de textos</i>	(1) Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto
(2) Identifica las letras y las distingue de los números			B.1.2
(3) Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras			B.1.3
<i>(2) Producción de textos escritos</i>		(1) Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar	B.2.1
		(2) Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar	B.2.2
		(3) Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.	B.2.3
<i>(3) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos</i>		(1) Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral	B.3.1
		(2) Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar	B.3.2
		(3) Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)	B.3.3
		(4) Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.	B.3.4
		(5) Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes	B.3.5
<i>(4) Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje</i>		(1) Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio	B.4.1

		(2)Utiliza los datos personales para dar referencia sobre si mismo	B.4.2
	(5) <i>Actitudes hacia el lenguaje</i>	(1)Muestra interés por aprender y hace preguntas y escucha con atención	B.5.1
		(2)Muestra interés por los textos escritos, los explora e intenta reproducirlos	B.5.2
<i>(C)Ciencias</i>	(1) <i>Conocimiento científico</i>	(1)Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros	C.1.1
		(2)Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones	C.1.2
		(3)Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos	C.1.3
	(2) <i>Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</i>	(1)Aplica sus conocimientos sobre la naturaleza para preservarla y cuidar los recursos	C.2.1
	(3) <i>Habilidades asociadas a la ciencia</i>	(1)Muestra curiosidad sobre su entorno	C.3.1
		(2)Formula preguntas sobre el medio natural	C.3.2
		(3)Genera explicaciones sobre los fenómenos naturales que ocurren a su alrededor	C.3.3
	(4) <i>Actitudes asociadas a la ciencia</i>	(1)Tiene una actitud favorable hacia el cuidado del medio ambiente y los seres vivos	C.4.1

Anexo 14. Categorías para el diagnóstico de la comunidad

Categoría	Conceptualización	Indicador	Tipo de pregunta
Condiciones socioeconómicas	Condiciones de vivienda, actividades laborales y programas gubernamentales que llegan a la comunidad y que impactan en la calidad de vida de los habitantes de la colonia.	Percepción sobre el nivel socioeconómico de la comunidad	Cerrada
		Tipo de vivienda predominante	Cerrada
		Oficio o trabajo predominante	Abierta
		Actividades predominantes en las mujeres de la comunidad	Abierta
		Programas gubernamentales de apoyo	Abierta
Servicios	Condiciones propicias para el adecuado desarrollo de la vida diaria y el disfrute de los derechos básicos de las personas de la comunidad	Porcentaje de la población que cuenta con servicios básicos (agua, luz, drenaje)	Cerrada
		Prioridad de los servicios básicos en la comunidad	Abierta
		Porcentaje de la comunidad que cuenta con alumbrado público	Cerrada
		Porcentaje de la colonia que cuenta con pavimentación y señalética	Cerrada
		Establecimientos para el abasto de comida, despensa y artículos básicos	Abierta
		Rutas de transporte público que comunican a la colonia	Abierta
		Espacios dentro de la colonia que proporcionan servicios de salud	Abierta
		Espacios dentro de la colonia que proporcionan servicios educativos formales en la colonia (preescolar, primaria, secundaria y bachiller)	Abierta
Comunidad y convivencia	Acciones y aspectos relacionadas a la interacción entre los	Espacios de recreación dentro de la colonia	Abierta
		Participación de los habitantes de la colonia en las decisiones y actividades que se realizan en la misma	Cerrada

Anexo 15. Ejemplos de planeaciones

SESIÓN GRUPAL (Detección de necesidades)			
Fecha	Viernes 16 de junio		
Objetivo	Detectar las necesidades y principales problemáticas que las madres tienen sobre sus hijos, para crear los objetivos a atender durante la intervención		
INTRODUCCIÓN			
Actividad	Presentación		
Tiempo aproximado	10 minutos		
Objetivo	Indicaciones	Materiales	Responsable
Fortalecer la relación y el conocimiento entre los miembros	<p>Sentados en círculo, se les pide a los participantes que presenten a alguna de las otras mamás, dando datos básicos que recuerden de la sesión anterior.</p> <p>Para concluir, se les pide que platicuen y conozcan más sobre los participantes, ya que todos los meses se les preguntará sobre otra mamá.</p>		Investigadora principal
DESARROLLO			
Actividad	Videos y palabras clave		
Tiempo aproximado	40 minutos		
Objetivo	Indicaciones	Materiales	Responsable
Informar a las madres acerca de los conceptos más importantes asociados al desarrollo infantil temprano	<p>Se presentan videos acerca del desarrollo infantil temprano y la importancia de atender a sus necesidades.</p> <p>Por turnos se hace una lluvia de ideas sobre los puntos más importantes del video</p> <p>Los videos nos darán pie a presentar las áreas que se tomarán en cuenta en el programa y se van dando las características de cada una.</p> <p>Además, se presentan los conceptos e hitos que se realizaron en forma de escalera dependiendo de la edad.</p>	<p>-Laptop -Cañón - Extensión - Bocinas.</p> <p>-Hitos en tabloide basado en CONAFE (ANEXO 1)</p>	Equipo de investigación
Concluir la presentación con preguntas de cierre para aclarar conceptos y observar la apropiación de la información en los participantes	<p>Las siguientes preguntas de cierre se colocarán en papeles de colores similares a los colores de los dulces “lunetas”.</p> <p>A cada participante se le pide que tome un dulce y dependiendo del color se leerá la pregunta del papel correspondiente.</p> <p>Esta actividad sirve para observar en qué grado los participantes entendieron la información y si tienen alguna duda o información errónea</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo notas el desarrollo físico de tu hijo? ● ¿Qué significa estimular ● ¿A qué se refiere el desarrollo cognitivo? 	<p>-Preguntas en tarjetas de colores -Dulces de colores “lunetas”</p>	Equipo de investigación

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes apoyan y cómo el desarrollo socioemocional? • ¿Cómo ayudas al desarrollo físico de tu hijo? • ¿Cuál consideras que es el área de desarrollo más importante? • Explica con tus palabras qué es el desarrollo socioemocional • ¿Por qué es importante estimular estas áreas de desarrollo? • El habla de los niños; a qué área corresponde y cómo puedo ayudar a desarrollarlo? • ¿Por qué es importante apoyar el desarrollo de tu hijo antes de los 6 años? • ¿Cuándo se detiene el desarrollo de tu hijo? 		
Actividad	Detección de necesidades		
Tiempo aproximado	20 minutos		
Objetivo	Indicaciones	Materiales	Responsable
Enlistar y discutir los temas de interés que surjan de las necesidades planteadas por las madres en torno al Desarrollo Infantil Temprano	<p>Pegar en la pared tres cartulinas que representen las tres áreas de desarrollo del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo y lenguaje • Socio-emocional • Físico-motor <p>Guiar la discusión en torno a las preocupaciones de las madres acerca del desarrollo, tomando en cuenta los hitos presentados para cada etapa de desarrollo.</p> <p>Las madres verbalizan sus inquietudes y con ayuda de los demás participantes se piden algunas acciones que hacen o harían en casa de observar dicha problemática, con lo cual observamos algunas prácticas de crianza realizadas por las familias.</p>	<p>-Cartulinas o papel bond con ilustración relacionada con las áreas de desarrollo</p> <p>-Hitos del desarrollo</p>	Equipo de investigación
CIERRE			
Actividad	Pequeño corto sobre las diferencias entre los niños		
Tiempo aproximado	10 minutos		
Objetivo	Indicaciones	Materiales	Responsable
Abordar el tema de la diversidad con un cortometraje, para abrir la discusión sobre el respeto por las diferencias entre las personas y, sobre todo, los niños	<p>Se presenta un cortometraje sobre las diferencias entre los niños</p> <p>Y después de la presentación se comienza con crear un círculo de reflexión y diálogo sobre lo que opinan del video, lo que piensan de la diversidad y lo que podrían hacer o hacen para incluir a todos a las mismas actividades en casa, la escuela y la familia.</p>	-Laptop - Bocinas -Cañón	Alejandra

PLANEACIÓN MENSUAL	
Fecha	22 JUNIO AL 7 DE JULIO
Tiempo estimado	3 semanas
Necesidad detectada	Autonomía y autocuidado
<p><i>PRÁCTICAS DE CRIANZA:</i></p> <p>En casa realizamos actividades como leer cuentos o jugar en familia Mi hijo juega con niños de diferentes edades y los juegos varían de acuerdo a la edad Los juegos no están divididos en “juegos para niños” y “juegos para niñas”</p>	
<p><i>Objetivo de desarrollo:</i> El niño es cada vez más autónomo para expresar necesidades básicas, satisfacerlas y resolver problemas por sí mismo; el adulto favorece la autonomía (CONAFE, 2012a)</p>	
<p>EVALUACIÓN DEL MÓDULO</p> <p>Evaluación cualitativa del desarrollo y las prácticas de crianza inclusivas, por medio de la discusión en una reunión grupal. Estas observaciones se registrarán en el diario de campo</p>	

PRIMERA SESIÓN: ¡Ya puedo comer solito!			
Fecha	22 y 23 de Junio		
<p>Introducción Leer un cuento sobre las diferencias. 10 MINUTOS</p>			
Área de desarrollo	Área socio-emocional actividades para la autonomía y la conexión con la madre o cuidador		
Objetivo de desarrollo	El niño es cada vez más autónomo para expresar necesidades básicas, satisfacerlas y resolver problemas por sí mismo; el adulto favorece la autonomía (CONAFE, 2012a)		
Actividad	Indicaciones		
Construcción de personajes	<p>A cada niño se le darán dos animales impresos en hojas blancas y una figura humana, los cuales deberán colorear y recortar. El educador deberá guiar la construcción del personaje preguntando sobre el sonido que hacen, nombre, sexo, sus características y la relación que existirá entre los personajes. Después de terminar se les pegará un palito de madera al reverso para que puedan ser manipulados.</p>	<p>Materiales Hojas, colores, tijeras, palitos de madera</p>	<p>Tiempo 10 minutos</p>

Cuentos con animalitos	Con los personajes creados se reunirán a los niños con sus mamás para juntos crear un cuento corto. De preferencia se pide retomar alguna acción en casa que causa problemas. (comer verduras, peleas con hermanos, problemas en la escuela, etc).	-Hojas blancas con animales y figuras humanas impresas (se da a escoger entre perros, gatos y pollos, y figuras humanas de niños y adultos) -Colores o crayolas -Palitos de madera	10 minutos
La casita	Con ayuda de sillas y mesas se recreará un espacio similar a una casa, delimitando la cocina del comedor. A los niños se les darán órdenes sencillas para que puedan poner la mesa y comer. 1. Ve a lavarte las manos Ve por tu plato, tu vaso y una cuchara a la cocina y traelo a la mesa	-Personajes realizados en la actividad anterior	5 minutos
¡A comer!	Una vez que la mesa está puesta se continúan con las órdenes sencillas: 1. Sírrete un poco de cereal en el plato 2. Sírrete un poco de leche en el plato 3. Cuando termines de comer recoge la basura y tirla en su lugar Se procura que la madre no intervenga y que si el niño ensucia lo limpie sin recurrir a su madre. 2. Se debe observar la forma en la que sirve leche y cereal sin derramar y el uso correcto de la cuchara, lo cual se debe comunicar a la madre para que continúe en casa con las mismas indicaciones.	- Vaso, cuchara, plato que traigan de casa	10 minutos
¡Vamos a limpiar la mesa!	Una vez terminada la comida, los niños deben limpiar la mesa, recoger la basura y dejar las cosas en su lugar, simulando que deben pasar los trates a mamá para que los lave	-Plátano -Leche -Cereal -Trapo -Agua para enjuagar -Bote de basura	15 minutos
TAREA DE LA SEMANA Contar cuentos en familia, utilizando dibujos o muñecos Ayudar a poner la mesa y comer solo sin derramar			5 minutos

Anexo 16. Ejemplo de reporte final entregado a padres

EVALUACIÓN FINAL

Nombre: Juan Carlos Dolores Hernández
 Edad: 4 años
 Escolaridad: Grupo amarillo – CUPS Barranca Honda (intermitente)
 Fecha: 8 de noviembre de 2017

PRUEBA DE EVALUACIÓN EDI

ÁREA DE DESARROLLO	EVALUACIÓN PREVIA			EVALUACIÓN FINAL		
	NORMAL	ALERTA	RIESGO DE RETRASO	NORMAL	ALERTA	RIESGO DE RETRASO
MOTRIZ GRUESA						
MOTRIZ FINA						
LENGUAJE						
SOCIAL						
CONOCIMIENTOS						

EVALUACIÓN DE ESTÁNDARES CURRICULARES

ESTÁNDARES CURRICULARES	SATISFACTORIO	POR MEJORAR
ESPAÑOL		
MATEMÁTICAS		
CIENCIAS		

OBSERVACIONES GENERALES

Juan Carlos presenta mayor preferencia por trabajar con materiales que pueda tocar y observar. Muestra un desempeño regular en la mayoría de los ámbitos, pero es necesario prestar atención al lenguaje o al área de español en donde hubo menor desempeño. Juan presenta mayor dominio y gusto por los contenidos de ciencias y conocimiento del medio.

SUGERENCIAS

Juan Carlos muestra alerta en el área del lenguaje por lo que sería bueno ayudar a que el niño pida todo por sí mismo y a que juegue más con personas. Además se recomienda trabajar los colores de forma cotidiana haciendo énfasis en el color de los diferentes objetos que hay en casa y a lo largo del día, por ejemplo los frijoles son café, se recomienda que Juan siga asistiendo a clases para no seguir desarrollando sus conocimientos y luego incorporarlo a una escuela pública regular donde se favorecerá la convivencia de Juan.

Recibe los siguientes resultados: _____

Los resultados presentes en este documento no tienen ningún valor, son solo de carácter informativo para los padres y las responsables de dicha investigación.
 Responsables: Mtra. Alejandra Betanzos Lara y Vanía Vázquez Enríquez

Anexo 17. Ejemplo de solicitud de consentimiento informado

Solicitud de consentimiento

Estimado (a) padre/ madre de familia:

El proyecto al que se le ha invitado a participar forma parte de la tesis doctoral "**Las prácticas de crianza inclusivas como estrategia para favorecer el desarrollo infantil temprano durante la primera infancia**", cuyo objetivo es demostrar cómo las acciones que padres y/o cuidadores de niños entre 3 y 5 años de edad de Barranca Honda hacen en casa, pueden favorecer el desarrollo infantil temprano y mejorar las condiciones de aprendizaje.

Su participación es voluntaria y consiste en las siguientes actividades:

- ❖ La **primera reunión grupal**, donde le haremos algunas preguntas para conocer acerca de su familia, en particular de su hijo(a)
- ❖ Una **evaluación diagnóstica** del desarrollo de su hijo (a) en tres áreas: desarrollo socioemocional, cognitivo y físico
- ❖ Una **reunión grupal mensual** de dos horas con los otros padres y cuidadores participantes para platicar sobre sus valiosas experiencias para ayudar al desarrollo de sus hijos (as).
- ❖ Una sesión **madre-hijo semanal**, de una hora, para realizar distintas actividades que pueden favorecer el desarrollo de su hijo (a). Esta actividad tendrá
- ❖ Una **evaluación final**, para conocer los avances de su hijo (a)

El proyecto inicia a partir del día de hoy y termina la última semana de noviembre de este año. Algunas de estas actividades se grabarán con video o audio para fines exclusivamente de la investigación; siempre se tendrá cuidado en el uso de datos personales e identidades de los participantes. En caso de que los datos sean publicados o se realicen informes, sus nombres y los de sus hijos serán sustituidos por nombres falsos.

No existe riesgo para la salud física, mental o emocional de usted o de su hijo (a), tampoco se contempla ningún tipo de compensación económica o de otro tipo durante su desarrollo o conclusión. Usted puede negarse a participar o dejar de participar cuando así lo disponga sin recibir ningún tipo de sanción.

Una vez concluido el proyecto y concluida la tesis, usted tendrá derecho de conocer los resultados, mismos que le serán entregados a través de un informe de manera personal. Estos resultados serán utilizados con fines científicos para la realización de la tesis doctoral, divulgación en congresos y publicaciones de tipo académico.

Si existiera alguna duda con respecto a su participación en el proyecto puede contactar a la Dra. Karla Villaseñor Palma, directora de tesis y profesora de la Licenciatura en Proceso

Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quedando claro el objetivo del proyecto y la investigación, mi participación en el mismo y las garantías de confidencialidad, acepto voluntariamente participar junto con mi hijo(a) en el proyecto.

Nombre y Firma de la madre, padre o cuidador

Nombre y edad del niño

Nayeli Alejandra Betanzos Lara. Estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

No. Matrícula 216560210

Correo electrónico: aleb_blara@yahoo.com.mx

Puebla, Puebla a 17 mayo del 2017.

Anexo 18. Matriz de resultados de Promoción del juego¹¹

		<i>Prácticas de crianza inclusivas</i>														
<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Indicador</i>	<i>Ángel</i>		<i>Toño</i>		<i>Gabriela</i>		<i>Leonardo</i>		<i>José</i>		<i>Lola</i>			
			<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>F</i>		
<i>Juego</i>	<i>Planear actividades de juego en la familia</i>	<i>En casa se realizan actividades como leer cuentos o jugar en familia</i>	O	O	X	O	O	X	X	X	X	X	X	O	O	
		<i>Existe un tiempo específico para el juego</i>	X	O	X	O	X	X	X	O	X	X	O	O	O	O
		<i>Los padres les enseñan a sus hijos a jugar (diferentes juegos, dentro y fuera de la casa)</i>	O	O	X	O	X	O	O	O	X	O	O	O	O	O
	<i>Implicar activamente a los niños en los juegos</i>	<i>Los juegos no son estereotipados (para niño o niña)</i>	O	O	X	O	O	O	O	O	X	X	O	X	O	O
		<i>Se fomentan el uso de objetos para jugar (juguetes, o juegos)</i>	O	O	X	O	O	O	X	O	X	X	O	O	O	O
		<i>Se le pregunta sobre los juegos y actividades que le gustan</i>	O	X	X	O	O	O	X	X	X	O	O	O	O	O
		<i>Se fomenta el juego con niños de diferente edad, condición o familia</i>	X	O	X	O	X	X	X	O	X	O	O	O	O	O
	<i>Organizar la casa para fomentar el juego</i>	<i>La casa es limpia y confortable</i>	O	O	X	X	X	O	O	O	X	X	O	O	O	O
		<i>La casa es segura, el niño puede desplazarse de forma segura</i>	O	O	X	X	X	O	O	O	X	X	O	O	O	O
		<i>Los espacios y juegos están organizados para que pueda jugar</i>	O	O	X	X	X	O	X	O	X	X	O	O	O	O
	<i>Movilizar otros recursos para fomentar el juego</i>	<i>Los niños participan en actividades de ocio y tiempo libre como deportes o actividades de la comunidad</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		<i>Los padres llevan a sus hijos a parques o áreas de recreación a jugar</i>	O	X	O	X	O	X	X	/	X	X	X	X	O	O
		<i>Los padres desarrollan recursos con materiales reutilizables para el juego y el aprendizaje y de uso cotidiano</i>	X	O	X	O	X	O	X	O	X	X	O	X	O	O

¹¹ *I* hace referencia a la evaluación inicial
F hace referencia a la evaluación final
X No se realiza
O Se realiza

Anexo 19. Matriz de resultados Apoyo al aprendizaje¹²

Prácticas de crianza inclusivas

Cat.	Subcategoría	Indicador	Ángel		Toño		Gabriela		Leonardo		José		Lola	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Aprendizaje	Planear actividades de aprendizaje	Se aprovechan las actividades diarias para aprender	O	O	O	O	X	O	X	O	X	X	O	O
		Existe un tiempo específico para el aprendizaje (tareas)	X	O	X	O	X	X	X	O	X	X	O	O
		Se realizan actividades con la intención de que el niño aprenda	O	O	X	O	X	X	O	O	X	X	O	O
	Implicar activamente a los niños en el aprendizaje	Se aprovechan y valoran los intereses, conocimientos y habilidades adquiridas por el niño en la escuela comunitaria	X	O	X	O	X	X	X	O	X	X	O	O
		Se permite que el niño elija y dirija actividades de aprendizaje	O	O	O	O	X	O	X	X	X	O	O	O
		Las actividades diarias proporcionan la oportunidad de conocerse a sí mismo y valorar su persona, así como las diferencias con los demás.	O	O	X	O	O	O	X	O	X	O	X	O
		Fomento que mi hijo reflexione acerca de sus acciones y actividades	O	O	X	O	O	O	X	O	X	O	X	O
	Organizar la casa para el aprendizaje	Los niños tienen juguetes y materiales que apoyen su aprendizaje y están a su alcance	O	O	X	O	O	O	O	O	X	X	O	O
		Se fomenta la independencia al realizar actividades de autocuidado (comer, vestirse, bañarse) y la casa lo permite	O	O	X	O	X	O	X	O	O	O	O	O
		La casa está limpia, y los materiales para el aprendizaje están organizados	O	O	X	X	O	O	O	O	X	X	O	O
	Movilizar otros recursos para fomentar el aprendizaje	Los niños tienen experiencias de aprendizaje fuera de casa (independientemente de la escuela comunitaria)	X	X	X	X	X	X	X	O	X	X	O	O
		Los padres recurren a organizaciones, talleres etc. que puedan favorecer el aprendizaje	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

¹² I hace referencia a la evaluación inicial

F hace referencia a la evaluación final

X No se realiza

O Se realiza

Anexo 20. Matriz de resultados Estímulo a la participación¹³

Prácticas de crianza inclusivas

Categoría	Subcategoría	Indicador	Ángel		Toño		Gabriela		Leonardo		José		Lola	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Participación	Fomentar la comunicación en casa	Se usa un lenguaje que los niños comprendan	O	O	X	O	X	O	X	X	X	O	X	O
		Se incluye a los niños en las conversaciones	O	O	X	O	X	O	X	O	X	O	O	O
		Existen tiempos específicos para compartir experiencias diarias entre los miembros de la familia	O	O	X	O	O	O	X	X	X	O	O	O
		Le explico a mi hijo porque no debe hacer algunas cosas y la razón de las reglas	X	O	X	O	X	O	X	X	X	O	O	O
		Se fomenta el diálogo para la solución de problemas	X	O	X	O	O	X	O	O	X	X	O	O
	Fomentar la participación de los niños en casa	Se anima a los niños a expresarse, aunque les cueste trabajo	O	O	O	O	O	O	X	O	X	X	O	O
		En casa se evitan los estereotipos	O	O	X	O	O	O	X	O	X	O	X	X
		Se le pregunta sobre sus gustos, intereses, amigos	O	O	X	O	O	X	X	O	X	O	O	O
		El resto de la familia escucha las necesidades, deseos y opiniones de los niños pequeños	O	X	O	O	X	O	X	X	X	O	O	O
		Se fomenta la expresión de emociones, deseos e inquietudes a través de distintos medios (juguetes, canciones, etc)	O	O	X	O	O	O	X	O	X	O	O	O
		Se fomenta el respeto en casa y con otras personas	O	O	O	O	O	O	X	X	X	O	O	O
		Se le permite tomar decisiones	O	X	X	O	O	O	X	O	X	O	O	O
		Las actividades y responsabilidades están divididas de tal manera que se colabore entre todos	O	O	X	O	X	O	O	O	X	O	O	O
		Énfasis en compartir	O	O	O	O	O	O	O	O	X	O	O	O
	Organizar la casa para fomentar la participación	Se fomenta la participación en tareas del hogar o familiares, acorde a su edad y capacidades	O	O	X	O	X	O	O	O	X	O	O	O
		Existen normas claras en casa	X	O	X	O	O	O	X	X	X	O	O	O

¹³ I hace referencia a la evaluación inicial

F hace referencia a la evaluación final

X No se realiza

O Se realiza

<i>Se movilizan recursos para la participación</i>	La familia se poya y colabora en cualquier situación	O	O	O	O	O	O	X	O	X	O	O	O
	Existen redes de apoyo con otras personas o familiares	O	O	X	X	X	X	X	O	X	X	O	O

Anexo 21. Ángel: Comparación de factores de riesgo biológicos y exploración neurológica (inicial-final)

<i>Indicador</i>	<i>Valoración Inicial</i>	<i>Señales de alerta</i>	<i>Valoración Final</i>	<i>Señales de alerta</i>
<i>Factores de riesgo biológicos</i>		La madre asistió a dos o menos consultas prenatales Le cuesta trabajo tomar un lápiz con el dedo índice y pulgar		La madre asistió a dos o menos consultas prenatales Le cuesta trabajo tomar un lápiz con el dedo índice y pulgar
<i>Exploración neurológica</i>		Alteración en la movilidad de algunas partes del cuerpo, como son ojos y extremidades Asimetría en la expresión facial No logra copiar un círculo No logra articular oraciones con más de tres palabras Hubo pérdida importante de habilidades tras la enfermedad		Alteración en la movilidad de algunas partes del cuerpo, como son ojos y extremidades Asimetría en la expresión facial No logra copiar un círculo No logra articular oraciones con más de tres palabras Hubo pérdida importante de habilidades tras la enfermedad

Anexo 22. Toño. Comparación de Factores de riesgo biológicos y exploración neurológica

<i>Indicador</i>	<i>Valoración Inicial</i>	<i>Señales de alerta</i>	<i>Valoración Final</i>	<i>Señales de alerta</i>
<i>Factores de riesgo biológicos</i>		La madre asistió a dos o menos consultas prenatales (a partir de los seis meses de embarazo) Durante el embarazo hubo sangrado (4,° 6° y 8° mes) Se distrae fácilmente y le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad por más de 5 minutos		La madre asistió a dos o menos consultas prenatales (a partir de los seis meses de embarazo) Durante el embarazo hubo sangrado (4,° 6° y 8° mes)
<i>Exploración neurológica</i>		No logra decir correctamente su nombre y apellido		Logra decir correctamente su nombre y apellido

Anexo 23. Gabriela. Comparación de Factores de riesgo biológicos y exploración neurológica

<i>Indicador</i>	<i>Valoración Inicial</i>	<i>Señales de alerta</i>	<i>Valoración final</i>	<i>Señales de alerta</i>
<i>Factores de riesgo biológicos</i>		Asistencia dos o menos consultas prenatales		Asistencia dos o menos consultas prenatales
		Se distrae fácilmente y le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad por más de 5 minutos		Se distrae fácilmente y le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad por más de 5 minutos
				Cuando está con otros niños los ignora y prefiere jugar sola
				Expresa de manera pobre sus emociones
				Constantemente se le ve inactiva y poco interesada en lo que pasa a su alrededor
<i>Exploración neurológica</i>				Logra decir correctamente su nombre y apellido

Anexo 24 . Gabriela. Comparación de Factores de riesgo biológicos y exploración neurológica

<i>Indicador</i>	<i>Valoración Inicial</i>	<i>Señales de alerta</i>	<i>Valoración final</i>	<i>Señales de alerta</i>
<i>Factores de riesgo biológicos</i>		Asistencia dos o menos consultas prenatales		Asistencia dos o menos consultas prenatales
		Se distrae fácilmente y le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad por más de 5 minutos		Se distrae fácilmente y le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad por más de 5 minutos
				Cuando está con otros niños los ignora y prefiere jugar sola
				Expresa de manera pobre sus emociones
				Constantemente se le ve inactiva y poco interesada en lo que pasa a su alrededor
<i>Exploración neurológica</i>				Logra decir correctamente su nombre y apellido

Anexo 25. José. Comparación de Factores de riesgo biológicos y exploración neurológica (inicial-final)

<i>Indicador</i>	<i>Valoración Inicial</i>	<i>Señales de alerta</i>	<i>Valoración Final</i>	<i>Señales de alerta</i>
<i>Factores de riesgo biológicos</i>		Prefiere jugar solo cuando está con otros niños		Se distrae fácilmente y le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad por más de 5 minutos
<i>Exploración neurológica</i>				

Anexo 26. Lola. Comparación de Factores de riesgo biológicos y exploración neurológica (inicial-final)

<i>Indicador</i>	<i>Valoración Inicial</i>	<i>Señales de alerta</i>	<i>Valoración final</i>	<i>Señales de alerta</i>
<i>Factores de riesgo biológicos</i>		Asistencia a dos o menos consultas prenatales		Asistencia a dos o menos consultas prenatales
		No se desviste sola (abotonar, amarrar, ponerse y quitarse)		No se desviste sola (abotonar, amarrar, ponerse y quitarse)
		Se distrae fácilmente, le cuesta trabajo concentrarse por más de 5 minutos		Se distrae fácilmente, le cuesta trabajo concentrarse por más de 5 minutos
		Actúa tímidamente o se muestra asustada		Actúa tímidamente o se muestra asustada
<i>Exploración neurológica</i>				

Anexo 27. Ángel. Comparación en desempeño en estándares curriculares

Cat.	Subcategoría	Indicador	Puntaje Inicial	Puntaje Final	Valoración de la categoría	Valoración de la categoría
Matemáticas	Sentido numérico y pensamiento algebraico	Agrupar objetos según sus atributos	1	2	Alerta (14)	Desempeño por mejorar (15)
		Identifica y continúa patrones	1	1		
		Realiza conteo	1	2		
		Conoce los números y los traza	1	1		
	Forma, espacio y medida	Identifica y traza figuras geométricas	1	1		
		Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)	3	3		
		Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones	2	2		
	Manejo de la información	Resuelve problemas numéricos elementales	1	1		
		Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que	3	2		
	Actitud hacia el estudio de las matemáticas	No se pudo valorar con la prueba				
Español	Procesos de lectura e interpretación de textos	Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto	1	3	Alerta (14)	Alerta 19
		Identifica las letras y las distingue de los números	1	2		
		Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras	1	2		
	Producción de textos escritos	Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar	1	2		
		Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar	1	1		
		Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.	1	1		
		Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral	1	2		
	Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos	Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar	1	1		
		Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)	2	1		
		Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.	1	1		
Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes		1	1			

	<i>Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje</i>	Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio	1	1		
		Utiliza los datos personales para dar referencia sobre si mismo	1	1		
	<i>Actitudes hacia el lenguaje</i>	No se pudo valorar con la prueba				
<i>Ciencias</i>	<i>Conocimiento científico</i>	Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros	1	1	<i>Alerta (4)</i>	<i>Alerta (4)</i>
		Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones	2	2		
		Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos	1	1		
	<i>Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Habilidades asociadas a la ciencia</i>					
<i>Actitudes asociadas a la ciencia</i>						

Anexo 28. Toño. Comparación en desempeño en estándares curriculares

Cat.	Subcategoría	Indicador	Puntaje Inicial	Puntaje Final	Valoración de la categoría	Valoración de la categoría
Matemáticas	<i>Sentido numérico y pensamiento algebraico</i>	Agrupar objetos según sus atributos	3	3	Buen desempeño (23)	Buen desempeño (27)
		Identifica y continúa patrones	2	3		
		Realiza conteo	3	3		
		Conoce los números y los traza	2	3		
	<i>Forma, espacio y medida</i>	Identifica y traza figuras geométricas	2	3		
		Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)	3	3		
		Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones	3	3		
	<i>Manejo de la información</i>	Resuelve problemas numéricos elementales	2	3		
		Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que	3	3		
	<i>Actitud hacia el estudio de las matemáticas</i>	No se pudo valorar con la prueba				
Español	<i>Procesos de lectura e interpretación de textos</i>	Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto	2	3	Desempeño por mejorar (25)	Buen desempeño (34)
		Identifica las letras y las distingue de los números	2	3		
		Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras	1	2		
	<i>Producción de textos escritos</i>	Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar	2	3		
		Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar	2	3		
		Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.	1	3		
		Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral	3	3		
	<i>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos</i>	Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar	2	3		
		Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)	2	2		
		Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.	2	2		
Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes		2	3			

	<i>Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje</i>	Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio	2	2		
		Utiliza los datos personales para dar referencia sobre si mismo	2	2		
	<i>Actitudes hacia el lenguaje</i>	No se pudo valorar con la prueba				
<i>Ciencias</i>	<i>Conocimiento científico</i>	Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros	2	2	Desempeño por mejorar (5)	Buen desempeño (8)
		Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones	2	3		
		Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos	1	3		
	<i>Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Habilidades asociadas a la ciencia</i>					
<i>Actitudes asociadas a la ciencia</i>						

Anexo 29. Gabriela. Comparación en desempeño en estándares curriculares

Cat.	Subcategoría	Indicador	Puntaje Inicial	Puntaje Final	Valoración de la categoría	Valoración de la categoría
Matemáticas	<i>Sentido numérico y pensamiento algebraico</i>	Agrupar objetos según sus atributos	1	3	Desempeño por mejorar (16)	Desempeño por mejorar (20)
		Identifica y continúa patrones	1	2		
		Realiza conteo	2	2		
		Conoce los números y los traza	1	2		
	<i>Forma, espacio y medida</i>	Identifica y traza figuras geométricas	1	2		
		Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)	3	3		
		Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones	3	3		
	<i>Manejo de la información</i>	Resuelve problemas numéricos elementales	1	1		
		Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que	3	2		
	<i>Actitud hacia el estudio de las matemáticas</i>	No se pudo valorar con la prueba				
Español	<i>Procesos de lectura e interpretación de textos</i>	Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto	3	3	Desempeño por mejorar (24)	Buen desempeño (35)
		Identifica las letras y las distingue de los números	2	3		
		Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras	1	3		
	<i>Producción de textos escritos</i>	Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar	2	3		
		Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar	1	2		
		Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.	1	2		
		Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral	2	3		
	<i>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos</i>	Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar	2	3		
		Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)	2	2		
		Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.	3	3		
Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes		2	3			

	<i>Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje</i>	Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio	1	2		
		Utiliza los datos personales para dar referencia sobre si mismo	2	3		
	<i>Actitudes hacia el lenguaje</i>	No se pudo valorar con la prueba				
<i>Ciencias</i>	<i>Conocimiento científico</i>	Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros	2	2	Alerta (4)	Desempeño por mejorar (6)
		Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones	1	3		
		Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos	1	1		
	<i>Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Habilidades asociadas a la ciencia</i>					
<i>Actitudes asociadas a la ciencia</i>						

Anexo 30. Leonardo. Comparación en desempeño en estándares curriculares

Cat.	Subcategoría	Indicador	Puntaje Inicial	Puntaje Final	Valoración de la categoría	Valoración de la categoría
Matemáticas	Sentido numérico y pensamiento algebraico	Agrupar objetos según sus atributos	3	3	Buen desempeño (24)	Buen desempeño (21)
		Identifica y continúa patrones	3	2		
		Realiza conteo	2	2		
		Conoce los números y los traza	2	1		
	Forma, espacio y medida	Identifica y traza figuras geométricas	3	2		
		Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)	3	2		
		Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones	3	3		
	Manejo de la información	Resuelve problemas numéricos elementales	2	3		
		Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que	3	3		
	Actitud hacia el estudio de las matemáticas	No se pudo valorar con la prueba				
Español	Procesos de lectura e interpretación de textos	Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto	1	2	Alerta (17)	Desempeño por mejorar (30)
		Identifica las letras y las distingue de los números	2	3		
		Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras	1	3		
	Producción de textos escritos	Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar	2	3		
		Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar	1	2		
		Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.	1	3		
		Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral	2	3		
	Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos	Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar	2	2		
		Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)	1	2		
		Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.	1	1		
Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes		1	1			

	<i>Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje</i>	Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio	1	2		
		Utiliza los datos personales para dar referencia sobre si mismo	1	1		
	<i>Actitudes hacia el lenguaje</i>	No se pudo valorar con la prueba				
<i>Ciencias</i>	<i>Conocimiento científico</i>	Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros	1	2	Alerta (4)	Buen desempeño (8)
		Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones	2	3		
		Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos	1	3		
	<i>Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Habilidades asociadas a la ciencia</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Actitudes asociadas a la ciencia</i>	No se pudo valorar con la prueba				

Anexo 31. José. Comparación en desempeño en estándares curriculares

Cat.	Subcategoría	Indicador	Puntaje Inicial	Puntaje Final	Valoración de la categoría	Valoración de la categoría
Matemáticas	Sentido numérico y pensamiento algebraico	Agrupar objetos según sus atributos	3	3	Desempeño por mejorar (16)	Desempeño por mejorar (19)
		Identifica y continúa patrones	1	3		
		Realiza conteo	1	1		
		Conoce los números y los traza	1	1		
	Forma, espacio puntos y medida	Identifica y traza figuras geométricas	1	2		
		Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)	2	2		
		Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones	3	3		
	Manejo de la información	Resuelve problemas numéricos elementales	2	2		
		Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que	2	2		
	Actitud hacia el estudio de las matemáticas	No se pudo valorar con la prueba				
Español	Procesos de lectura e interpretación de textos	Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto	2	3	Desempeño por mejorar (25)	Desempeño por mejorar (27)
		Identifica las letras y las distingue de los números	3	3		
		Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras	1	1		
	Producción de textos escritos	Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar	2	3		
		Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar	2	2		
		Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.	2	2		
	Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos	Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral	2	3		
		Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar	2	3		
		Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)	3	1		
		Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.	1	2		
	Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes	1	2			

	<i>Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje</i>	Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio	1	1		
		Utiliza los datos personales para dar referencia sobre si mismo	3	1		
	<i>Actitudes hacia el lenguaje</i>	No se pudo valorar con la prueba				
<i>Ciencias</i>	<i>Conocimiento científico</i>	Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros	1	3	Desempeño por mejorar (5)	Buen desempeño (9)
		Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones	3	3		
		Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos	1	3		
	<i>Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Habilidades asociadas a la ciencia</i>					
	<i>Actitudes asociadas a la ciencia</i>					

Anexo 32. Lola. Comparación en desempeño en estándares curriculares

Cat.	Subcategoría	Indicador	Puntaje Inicial	Puntaje Final	Valoración de la categoría	Valoración de la categoría
Matemáticas	Sentido numérico y pensamiento algebraico	Agrupar objetos según sus atributos	2	2	Desempeño por mejorar (19)	Desempeño por mejorar (19)
		Identifica y continúa patrones	1	1		
		Realiza conteo	2	2		
	Forma, espacio y medida	Conoce los números y los traza	1	1		
		Identifica y traza figuras geométricas	3	2		
		Compara objetos por sus atributos (tamaño, cantidad)	3	3		
		Identifica y sigue instrucciones elementales que denotan desplazamientos y posiciones	2	3		
		Resuelve problemas numéricos elementales	2	2		
	Manejo de la información	Comprende conceptos de igualdad, mayor que o menor que	3	3		
No se pudo valorar con la prueba						
Español	Procesos de lectura e interpretación de textos	Identifica personajes y comprende las historias que se presentan en un texto	2	2	Desempeño por mejorar (23)	Buen desempeño (34)
		Identifica las letras y las distingue de los números	1	3		
		Interpreta textos escritos y le da sentido a las palabras	2	1		
	Producción de textos escritos	Demuestra coordinación óculo manual para tomar el lápiz y trazar	2	3		
		Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar	1	2		
		Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.	1	2		
		Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral	2	3		
	Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos	Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar	3	3		
		Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones)	2	3		
		Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.	1	3		
		Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes	2	3		
		Conocimiento de las características, de la	Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio	2		

	<i>función y del uso del lenguaje</i>	Utiliza los datos personales para dar referencia sobre si mismo	2	3		
	<i>Actitudes hacia el lenguaje</i>	No se pudo valorar con la prueba				
<i>Ciencias</i>	<i>Conocimiento científico</i>	Distingue la clasificación de seres vivos y no vivos, y como se sub clasifican los primeros	1	2	Desempeño por mejorar (6)	Buen desempeño (8)
		Identifica las partes del cuerpo básicas y sus funciones	3	3		
		Comprende procesos de cambio natural y las necesidades para vivir de los seres vivos	2	3		
	<i>Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Habilidades asociadas a la ciencia</i>	No se pudo valorar con la prueba				
	<i>Actitudes asociadas a la ciencia</i>	No se pudo valorar con la prueba				