



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento

“Expresiones del desarrollo cognitivo de un grupo de niños del CEI Antonio Borrero de Cuenca al iniciar su escolarización.”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación mención Desarrollo del Pensamiento.

Autora:

Sandra Marcela González Proaño.

CI: 0102045036

correo electrónico: marcegp69@hotmail.com

Director:

Mgt. René Zalamea Vallejo.

CI: 0102807914

Cuenca - Ecuador

02-marzo-2020



Resumen:

Esta investigación de enfoque cualitativo, de tipo estudio de casos etnográfico tiene como propósito analizar las expresiones cognitivas de un grupo de niños de 3 y 4 años que cursan el Nivel Inicial, Sub Nivel 2 del CEI Antonio Borrero de Cuenca en los contextos educativos al iniciar su escolarización; en ella se parte de una orientación constructivista, resaltando las teorías de desarrollo infantil en especial las de Piaget y Vigotsky. Para la recolección de datos se emplearon técnicas como la observación participante durante un lapso de dos meses (octubre y noviembre del año lectivo 2018- 2019) a los niños que constituyeron la muestra, así como las entrevistas semiestructuradas a las madres y maestra; las observaciones fueron registradas en diarios de campo y para las entrevistas se elaboraron memos.

Se encontraron expresiones de desarrollo cognitivo en los niños participantes en las relaciones sociales con sus pares con más frecuencia de la que se encuentran en las actividades curriculares, además el rol de la madre influye en el desarrollo de estas expresiones mientras que la maestra suele limitar la manifestación de las mismas sobre todo a las actividades dentro de clase y a la forma en la que los niños se adaptan al dispositivo escolar.

Se concluye que es posible analizar las expresiones de desarrollo cognitivo sin tener que someter a los niños a test cuyos resultados no siempre representan la capacidad cognitiva de los evaluados pues muchas veces éstos pueden verse afectados por circunstancias subjetivas; por ello es necesario ampliar los métodos desde los cuales se puede evaluar el desarrollo infantil.

Palabras claves: Desarrollo cognitivo. Etapas de desarrollo. Educación inicial.



Abstract:

This qualitative research project classified as being an ethnography study, the purpose of which is analyzing the cognitive expressions of a group of 3- and 4-year-old children in Preschool Sublevel 2 at “CEI Antonio Borrero” in Cuenca in the educational context of starting their schooling, is originated from a constructivist approach, highlighting theories of cognitive development, especially Piaget’s and Vygotsky’s. The techniques used for data collection were participant observation of the kids that constituted the sample during a period of two months (October and November of the 2018-2019 academic year), as well as semi-structured interviews of their mothers and teacher; observations were recorded in the form of fieldnotes and interviews in the form of memos.

Expressions of cognitive development in the participant children were found more frequently in social interactions with their peers than in their curricular activities. Additionally, the mother influences the development of these expressions while the teacher usually limits their manifestation, especially during in-class activities and in regard to the way children adapt to their school’s environment.

This investigation has led to conclude that it is possible to analyze the expressions of cognitive development without having to subject kids to tests whose results may not always represent the cognitive ability of the participants because can often they be affected by subjective circumstances; as a result, it is necessary to expand the methods used to evaluate cognitive development in children

Keywords: Cognitive development. Stages of development. Early childhood education.



Índice de Contenidos

Resumen:.....	2
Abstract:	3
Índice de Contenidos.....	4
Dedicatoria	8
Agradecimientos	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	15
1.1 Estado del arte.....	16
1.2 Desarrollo Cognitivo	23
1.2.1 Generalidades.....	23
1.2.2 Definiciones de Desarrollo Cognitivo	26
1.2.3 Teorías sobre Desarrollo cognitivo.....	27
1.3 Etapas de desarrollo cognitivo según Piaget.....	32
1.3.1 Etapa pre-operacional	32
1.4 Características del desarrollo cognitivo según Posada y otros	35
1.5 El rol de la madre en el desarrollo cognitivo.....	37
1.6 Educación inicial	38
1.7 El rol del docente de educación inicial	40
CAPÍTULO II METODOLOGÍA.....	42
2.1 Datos generales:.....	43
2.2 Instrumentos	44
2.3 Aspectos éticos.....	45
2.4 Ingreso al campo:	45
Tabla 1 <i>Caracterización del grupo de participantes</i>	48
2.5 Análisis de información:	49
Tabla 2 <i>Listado de Categorías de Expresiones de Desarrollo Cognitivo Percibidas por la Investigadora con su Definición y Codificación.</i>	49
Tabla 3 <i>Listado de Categorías referentes al Rol de la Madre con su Definición y Codificación</i>	53



Tabla 4 *Listado de las Categorías de Expresiones de Desarrollo Cognitivo de acuerdo a la Percepción de la Maestra con su respectiva Definición y Codificación*..... 56

CAPÍTULO III PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS..... 60

3.1 Temas 61

Tabla 5 *Percepción de la investigadora* 62

Tabla 6 *Rol de la madre* 65

Tabla 7 *Percepción de la maestra*..... 68

Figura 1. ANÁLISIS DE EXPRESIONES DEL DESARROLLO COGNITIVO DERIVADAS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LA INVESTIGADORA. 73

Explicación de la Figura 1 74

Figura 2. RESULTADOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL ROL DE LA PRESENCIA DE LA MADRE DURANTE LOS 3 PRIMEROS AÑOS EN LAS EXPRESIONES DE DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS PARTICIPANTES...... 75

Explicación de la Figura 2 76

Figura 3. RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN DE LA MAESTRA RESPECTO A LAS EXPRESIONES DEL DESARROLLO COGNITIVO EN LOS NIÑOS PARTICIPANTES...... 77

Explicación de la Figura 3 78

3.2 Discusión..... 79

3.3 Conclusiones..... 85

3.4 Recomendaciones 88

BIBLIOGRAFÍA 90

ANEXOS 101

ANEXO 1: Guía para las entrevistas semiestructuradas a madres, padres y/o demás integrantes del círculo familiar..... 101

ANEXO 2: Guía para la entrevista semiestructurada a profesoras..... 103

ANEXO 3: Caso 6 AR Historia 104

ANEXO 4: Caso 6 AR Análisis 106

ANEXO 5: Codificación Abierta Caso AR..... 108

Percepción de la investigadora 108

ANEXO 6: Codificación Abierta Caso AR..... 111

ANEXO 7: Codificación Abierta Caso AR..... 113



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Sandra Marcela González Proaño, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Expresiones del desarrollo cognitivo de un grupo de niños del CEI Antonio Borrero de Cuenca al iniciar su escolarización", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 2 de marzo de 2020.

Sandra Marcela González Proaño

C.I: 0102045036



Cláusula de Propiedad Intelectual

Sandra Marcela González Proaño autora del trabajo de titulación “Expresiones del desarrollo cognitivo de un grupo de niños del CEI Antonio Borrero de Cuenca al iniciar su escolarización”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 2 de marzo de 2020.

Sandra Marcela González Proaño

C.I: 0102045036



Dedicatoria

A mi padre, modelo de maestro, quien silenciosamente, pero usando la estrategia de enseñanza más eficaz: el ejemplo, me transmitió la importancia de la responsabilidad y la pasión por la docencia. Sé que desde el cielo se alegrará con este logro que en parte es también suyo.

A mis hijos, Daniel y Esmeralda, mi mayor riqueza; jóvenes soñadores, valientes y luchadores cuyas victorias me dejan claro que nada es imposible si se pone lo mejor de uno en lo que se hace; ellos me motivan y me empujan a seguir adelante; les amo con toda mi alma.



Agradecimientos

Gracias:

En primer lugar, a Dios por las bendiciones y las oportunidades que pone en mi vida.

A mi tutor Mgt. René Zalamea; estoy convencida que encontrar a la persona correcta en el momento preciso hace la diferencia.

Al Director del Programa de Investigación Mgt. Ángel Japón por brindarme la orientación necesaria las veces que me hizo falta.

Al CEI Antonio Borrero por abrirme las puertas de entrada a su centro con toda amabilidad, a su directora Mgt Soledad Mejía, a la maestra Maritza Machado y a todo el personal por hacerme sentir una más de ellas.

A mi mamá, por su paciencia infinita y su comprensión mientras realizaba este trabajo.

A mi hermano Carlos, por motivarme a estudiar un posgrado, sin su influencia no lo hubiera logrado, lo admiro mucho.

Y finalmente, pero no por ello menos importante, a mi Amor, por su presencia continua, por su apoyo, por su interés al escucharme y su disponibilidad para ayudarme, por creer en mí y por darme ánimos cuando lo necesité.

¡Gracias a todos ellos de corazón!



INTRODUCCIÓN



Si bien el niño inicia su aprendizaje formal recién en el momento que comienza el proceso de escolarización, los años previos a esto son de suma importancia, así como también las personas que constituyeron su ambiente, pues ellos son los principales mediadores en su desarrollo.

Hoy se sabe gracias a investigaciones como la de Maturana Luna (2017) que la propensión a aprender es una cualidad inherente al ser humano, aleatoria e imprevista, tendiente a auto-organizarse permanentemente a pesar de no seguir un orden regular; siendo fundamental en los primeros años de vida los estímulos que recibe, que como efecto de la neuroplasticidad desarrolla las capacidades cognitivas, tal como dice Jiménez (2000) refiriéndose a este fenómeno “incrementa el número de conexiones interneuronales y sinapsis a partir de estímulos, percepciones, sensaciones, emociones...” (p. 7).

Al mismo tiempo como manifiesta Grenier (2000) estos niños son los más necesitados de los cuidados y la satisfacción de necesidades y de afecto por parte la familia, ya que son potencialmente los más capaces de desarrollarse psíquicamente, siempre y cuando cuenten con un medio social y cultural favorable.

De la misma manera que resulta importante entender que los niños requieren de niveles apropiados de estimulación, es fundamental reconocer los signos y señales de su desarrollo cognitivo esperable, toda vez que este reconocimiento permite un diagnóstico del estado de situación, esta posibilidad permitiría establecer condiciones de apoyo en caso de necesidad.

Ahora bien, no ha sido tarea fácil evidenciar en los infantes las expresiones del desarrollo cognitivo, este tema ha sido de preocupación de varios autores. Existen teorías al respecto de estas manifestaciones como “Los estadios del desarrollo de Piaget”, “La zona de desarrollo próximo de Vigotsky”, “La teoría del andamiaje de Bruner” o “La teoría del aprendizaje por modelo de Bandura” y varias escalas de medición del desarrollo cognitivo entre las que destacan la Guía Portage, la Guía Batelle o la Guía Brunet Lezine; pero para los contextos familiares y educativos el desarrollo cognitivo sigue siendo un asunto poco claro y que provoca inquietud.

En este sentido, los test diseñados para dar cuenta de los logros cognitivos de los niños, aunque importantes no siempre consiguen ofrecer un dato cien por ciento confiable, pasa también que los niños en el contexto de la evaluación a veces no están dispuestos a colaborar, o incluso



podrían sentirse nerviosos o molestos. En definitiva, se puede decir que los test no dan cuenta de las singularidades de algunos contextos o las idiosincrasias de algunos niños, así como también que es posible apreciar expresiones de desarrollo cognitivo en la cotidianidad del día a día escolar.

Considerando el rol interactivo del niño y los aportes que el entorno pueda ofrecerle para que este construya su propio aprendizaje, se puede afirmar que este trabajo tiene como orientación o enfoque teórico una fuerte influencia constructivista.

Se han encontrado estudios tanto cualitativos como cuantitativos que aportan al conocimiento del desarrollo cognitivo de los niños de nivel preescolar, así como investigaciones que resaltan la importancia de la relación madre-hijo para favorecer este desarrollo y finalmente unos cuantos artículos que describen el trato de los profesores y los conocimientos que imparten a los niños en este nivel.

Esta investigación de tipo estudio de casos etnográfico, tiene como propósito analizar cualitativamente las expresiones del desarrollo cognitivo de un grupo de niños de 3 a 4 años de edad del CEI Antonio Borrero de la ciudad de Cuenca en los contextos educativos al iniciar su escolarización; no con la finalidad de obtener cifras que les ubiquen en determinados niveles de desarrollo, sino únicamente con el propósito de conocer la manera singular en la que los niños de esta escuela fiscal ponen de manifiesto su cognición en la vida escolar cotidiana.

Basándose en las teorías de Vigotsky y Feuerstein sobre el aprendizaje mediado, se consideró importante aparte de observar a los niños, indagar el rol de la madre y la percepción de la maestra en cuanto al desarrollo cognitivo, razón por la cual se incluyen estos aspectos como objetivos específicos, los mismos que a continuación se detallan:

- Describir las expresiones del desarrollo cognitivo de un grupo de niños de 3 a 4 años al iniciar la escolarización en los diferentes ámbitos que se trabajan en el nivel.
- Interpretar el rol de la presencia de la madre durante los tres primeros años en las expresiones del desarrollo cognitivo de los niños participantes.
- Examinar la percepción de la maestra respecto a las expresiones del desarrollo cognitivo de los niños participantes.

La pregunta a la que trata de responder esta investigación es:



¿Cómo son las expresiones del desarrollo cognitivo de un grupo de niños de 3 a 4 años de edad, del CEI Antonio Borrero al iniciar su escolarización?

Este trabajo está organizado en 3 capítulos, en el primero de ellos se presenta el estado del arte que bosqueja un panorama que aporta significativamente a esta investigación. Se ha encontrado en las investigaciones revisadas que se considera a los test como la principal manera de dar cuenta del desarrollo cognitivo infantil; además existen importantes estudios que resaltan el vínculo madre-hijo y artículos que reconocen que los profesores necesitan estar mejor capacitados para trabajar con los niños de nivel inicial.

A continuación, se hace referencia a los fundamentos teóricos más importantes y actuales del constructivismo, que es la corriente pedagógica que orienta la investigación, se consideran algunas teorías del desarrollo principalmente la de Piaget y de Vigostky que, si bien no son semejantes entre sí, apoyan este trabajo sobre el desarrollo cognitivo al considerar tanto a los procesos internos y externos promotores del mismo.

En el segundo capítulo se expone el proceso metodológico; el método empleado es el estudio de casos etnográfico, contiene además una descripción de las técnicas e instrumentos utilizados, se detallan los aspectos éticos considerados para realizar la investigación, luego se procede a explicar el ingreso al campo y se finaliza detallando la categorización de los datos.

En el capítulo tercero se presentan los resultados haciendo hincapié en la integralidad del estudio y la coherencia interna, a través de tablas y figuras se expone las sistematizaciones de las observaciones participantes, el análisis de los discursos de madres y las interpretaciones de las percepciones de la maestra.

Finalmente se confrontan los hallazgos del presente estudio con los principios del desarrollo cognitivo analizados en el marco teórico y con los resultados de las investigaciones anteriores. En las conclusiones se contesta la pregunta de investigación y se termina haciendo una síntesis de todo lo investigado. Se sugieren recomendaciones en referencia a cada objetivo específico planteado.

Una vez obtenidos los datos de las diferentes fuentes: niños, madres y maestra, se establecieron categorías y temas para cada fuente registrándose algunos resultados y hallazgos:



En cuanto a la observación de la investigadora se concluyó que es en el área de las relaciones sociales en donde los niños expresan mayormente su desarrollo cognitivo, contrario a lo que comúnmente se podría pensar que el niño muestra sus capacidades en las actividades formales o estructuradas dentro del aula.

Examinando el rol de la madre, se encontró que aquellas en cuya actitud predomina el rol estimulador y afectivo propician un mayor desarrollo de las expresiones cognitivas; sin embargo, es importante resaltar el hecho de que estos roles no son puros, es decir que una madre no es exclusivamente afectiva, sobreprotectora o estimuladora, sino que la misma puede continuamente desplazarse de un rol a otro o combinar roles dependiendo del momento o de la situación.

La maestra en cambio percibe preferentemente el desarrollo cognitivo de los niños en la manera en que estos ponen de manifiesto sus funciones cognitivas y en la forma en la que el niño se adapta al dispositivo escolar, lo cual no es tan acertado, sobre todo porque la estructuración de la jornada escolar hasta cierto punto coarta la libertad de movimientos, de expresión e incluso de pensamiento que necesitan los niños de esa edad, al someterlos a todos a una misma actividad, impidiendo muchas veces que el niño se exprese o se manifieste a su gusto, es ahí donde se empieza a limitar la creatividad y la curiosidad tan propias de la niñez.

Como conclusión se afirma que es posible dar cuenta de las expresiones de desarrollo cognitivo de un niño para saber si el mismo está acorde a su edad, no solo a través de la aplicación de una prueba, para ello es imprescindible conocer las características propias de cada edad de desarrollo y apreciarlas espontáneamente en los diferentes momentos de la jornada escolar tanto dentro como fuera del aula.



CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO



1.1 Estado del arte

Para iniciar este estudio se revisaron artículos relacionados con cada uno de los objetivos específicos planteados. Encontrándose varios estudios que hacen referencia a la importancia de aprovechar los primeros años de vida del niño, los mismos que enfatizan en la importancia de la relación madre-hijo; así como también estudios en su mayoría cuantitativos sobre el desarrollo cognitivo pero que arrojan resultados de interés para la presente investigación y unos cuantos artículos que exploran la preparación de los docentes del nivel preescolar. Todas las fuentes que aquí se incluyen aportan en diferente grado al presente trabajo.

Los artículos que fueron seleccionados luego de una revisión de las bases de datos de Google académico, revista electrónica Scielo, Ebrary, Gale Cengage Learning y Scopus, tomando en cuenta palabras clave y descriptores considerados después de revisar varias publicaciones, tenían como trámite de integración el tema del desarrollo cognitivo. Es importante señalar que las palabras clave utilizadas fueron: desarrollo cognitivo, educación temprana, estimulación temprana, estimulación cognitiva desde el nacimiento, mediación cognitiva y relación madre-hijo.

Estos artículos encontrados pasan a ser detallados a continuación:

“La educación temprana para niños y niñas desde el nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis” (Ramírez-Abrahams, Patiño-Mora y Gamboa-Vásquez, 2014), es una investigación diagnóstica de enfoque cualitativo realizada en San José, Costa Rica, destinada a conocer las percepciones y opiniones de un grupo de docentes, familias y centros infantiles acerca de la educación en los tres primeros años de vida, la muestra estuvo conformada por 22 docentes de educación preescolar y 4 de educación especial, 20 madres de familia y 15 padres de familia que tenían hijos con edades entre el nacimiento y los tres años. Concluyen que los docentes, familias y centros infantiles observados coinciden en que en las edades consideradas deben priorizar las relaciones afectivas y cognitivas de calidad con niños y los ambientes educativos deben promover el desarrollo humano, respetando el ritmo de desarrollo y vida cotidiana del infante.

Las maestras investigadas coinciden en que la relación madre-hijo en los primeros años es de vital importancia para el sano desarrollo del niño, puesto que el cariño y la ternura son los



principales combustibles que optimizan el aprendizaje del bebé, por lo tanto, si la madre no está presente, la persona encargada de su cuidado debe procurar establecer un vínculo semejante con el niño.

En cuanto a las docentes, deben estar suficientemente capacitadas sobre todo en lo referente a periodos de desarrollo por edad y etapas del desarrollo, estimulación temprana, pedagogía, atención a padres entre otros, así como aprovechar las actividades asistenciales a los niños considerándolas oportunidades de estimulación. Los investigados coinciden que las principales actividades en estas etapas involucren la música y el juego; en lo referente a los espacios estos deben ser limpios, seguros y acogedores.

Los padres consultados coinciden en que las personas encargadas del cuidado de los niños deben tener vocación por su trabajo, conocimientos necesarios sobre estimulación temprana o preescolar, ser cariñosos y tolerantes entre otros.

Significado, metodología y posibilidades de la investigación de la relación madre e hijo (Esser, et al. 1998), es un estudio de corte longitudinal sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. Se investigan 362 niños y sus familias. A la edad de 3 meses se realizó una filmación video-gráfica de la interacción madre-hijo para evaluarla micro-analíticamente. Pudo demostrarse que la calidad de la interacción madre-hijo posee casi el mismo valor predictivo que los test de desarrollo temprano cuando se intenta predecir el desarrollo cognitivo del niño a la edad de 2 y 4 ½ años. Perturbaciones en la interacción pueden asociarse con retrasos en el desarrollo y con una mayor cantidad de conductas llamativas. Entre las características de la interacción madre-hijo que influyen en el desarrollo cognitivo se consideraron la emoción, la ternura, las expresiones vocales, la sensibilidad, la estimulación entre otras.

Calidad de la interacción madre-hijo(a), asistencia a salas cuna y la importancia de la edad de ingreso: estudio comparativo en familias monoparentales chilenas (Olhaberry, 2011). Se estudia la calidad de las interacciones madre-hijo(a) en familias monoparentales chilenas de bajos ingresos, considerando la asistencia a salas cuna de los niños(as) y su ingreso antes y después de los 6 meses de edad. Participan 80 díadas, con niños(as) entre los 4 y 15 meses, y se evalúa la calidad de las interacciones con el instrumento Care-Index. Las díadas sin asistencia a salas cuna presentan interacciones de mayor calidad en los aspectos afectivos, con un tamaño de efecto



mediano. Las díadas con niños(as) ingresados antes de los seis meses presentan interacciones de calidad significativamente inferior a la observada en las díadas con niños(as) que ingresan después de esta edad, con tamaños de efecto medianos y grandes. Se da mucha importancia a la sensibilidad y la responsividad de la madre en la relación con su hijo(a).

Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica (Vargas-Rubilar y Arán Filippetti, 2014), busca destacar el rol activo de la parentalidad en el desarrollo cognitivo del niño. Es una revisión teórica llevada a cabo en Manizales Colombia y pretende que los aportes de este estudio favorezcan el desarrollo de estrategias de intervención dirigidas a promover y fortalecer prácticas parentales adecuadas que repercutan positivamente en el desarrollo cognitivo de los hijos. Se da mucha importancia a la afectividad parental que favorece el desarrollo psicosocial del niño, pero se reconoce la importancia de capacitar mejor a los padres para que promuevan el desarrollo cognitivo de sus hijos

Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia (Ospina y Mesa 2013). Este artículo de reflexión está derivado de una investigación que busca la opinión de diversos actores (educadores, familia y hermanos) de dos países latinoamericanos: Colombia y Chile. Dado el posicionamiento de la primera infancia en las políticas públicas y las agendas gubernamentales, es pertinente desde lo educativo preguntarse sobre los aprendizajes que deben construir los niños y niñas en sus primeros años de vida, puesto que los lineamientos y directrices curriculares han centrado su atención en lo que ellos y ellas aprenden a partir de los cuatro años de edad.

En este artículo se presenta una reflexión sobre los resultados del estudio a partir de un tópico específico: la relevancia del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto y el contexto, tomando como base del análisis las opiniones dadas por los educadores y educadoras, por las familias, por las maestras y maestros en formación y por las niñas y niños entre los siete y los catorce años de edad.

Se trata de un estudio cualitativo, la técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario de pregunta abierta dirigido a docentes de educación parvularia, a padres de familia y a niños y niñas de entre 7 y 14 años de edad, hermanos de niños y niñas de hasta 4 años. Dentro de los resultados se establece una tensión entre lo que puede o necesita aprender un niño y lo que se debe enseñar; la segunda tensión es en cuanto a la significatividad del aprendizaje: muchos de los



encuestados atribuyen gran importancia a aprendizajes que tiene poca aplicabilidad; también existe tensión en cuanto al aprendizaje del arte, pues se asume como una estrategia que está al servicio de otros aprendizajes y no como una forma de autoexpresión. Existe desacuerdo en los criterios desde los cuales se asume la relevancia del aprendizaje: desde las capacidades, los intereses o las necesidades de los niños.

Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia (Zapata y Ceballos 2010)

En este artículo se presentan los resultados consolidados de la investigación desarrollada entre Chile y Colombia “Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos”, una descripción levantada desde las opiniones aportadas por comunidades diversas (directivos docentes, docentes, apoderados de la educación, familias, estudiantes y profesionales de otras áreas).

Es un estudio de carácter cualitativo explicativo en el cual participan 10 universidades, miembros de la Omep (Organización Mundial de Educación Preescolar). El estudio tuvo como propósito la caracterización del rol y perfil del educador para la primera infancia, el cual se realiza desde el enfoque de competencias y en el marco de las Políticas Públicas que a nivel de Latinoamérica se han gestado en las últimas décadas en torno a la atención integral y educación de los niños y niñas.

Para todos los encuestados excepto los padres de familia es muy importante la vocación del docente; para los padres el amor, la alegría y la paciencia resultan fundamentales. Es importante que la docente (puesto que se da por hecho que casi siempre la persona encargada de esos niveles educativos es una mujer) debe ser comunicativa, respetuosa, tolerante amable y equilibrada. Los padres y madres de familia de Chile opinan que la maestra debe ser creativa. Las docentes deben manejar los saberes fundantes, la pedagogía y la psicología infantil, complementados con la lúdica y la sociología infantil.

Se concluye que es importante que el niño desde sus primeros años, a más de permanecer con su madre tenga la oportunidad de interactuar con pares, con otros y con el entorno. Entre las estrategias que debe usar el docente son el juego, el trabajo, la metodología activa, los talleres y el constructivismo. Los padres opinaron que son importantes las actividades encaminadas a los procesos de escritura y esa puede ser una razón de la temprana escolarización de los niños. La educación en la primera infancia no puede ser ni mecánica ni repetitiva.



Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años: Centro desarrollo infantil Nuevos Horizontes. Quito, Ecuador (Albornoz Zamora y del Carmen Guzmán, 2016), estudio de enfoque cuantitativo, enmarcado en un diseño de campo, nivel descriptivo, busca constatar la información que poseen los docentes del centro infantil Nuevos Horizontes de Quito Ecuador sobre la importancia de la estimulación temprana para el desarrollo cognitivo de los niños. Presentan limitaciones en las formas de planificación, organización y desarrollo de actividades que conduzcan a potenciar en los menores estos elementos. Lo anterior corroboró la pertinencia y actualidad del estudio.

Se concluye que un porcentaje elevado de docentes reconoce la importancia de la estimulación temprana, pero no la relaciona con el desarrollo cognitivo de los niños, siendo de suma importancia mejorar el nivel de preparación de éstos, para lograr una intervención más integral de los pequeños.

La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia (Perdomo-González, 2011) este artículo hace referencia a la importancia que tiene la organización de la vida familiar en el desarrollo del potencial creativo de los niños desde las primeras edades, se ofrecen consejos a familias y educadores, de manera que les permita comprender cómo deben actuar y prepararse, teniendo en cuenta etapas tan importantes de la vida del niño como la llamada crisis de los tres años, las etapas del desarrollo senso-perceptivo, las vías para que toda la estimulación organizada y necesaria les permita el desarrollo integral como fin de la educación de los niños de cero a seis años. Se habla del hecho de muchas familias llevan al máximo la sobreprotección, limitando la autonomía de sus hijos. La madre desempeña una función fundamental en la vida del niño, ella y el padre deben durante los primeros años favorecer la observación de todo lo que le rodea, con ello estimulan la memoria, la imaginación, la atención, la concentración, hay que explicarlo todo usando un lenguaje adecuado, correcto y fluido, evitando el uso de diminutivos. Tanto padres como educadores deben entender algunas características de los tres años, como la obstinación y negativismo, el niño a esta edad se vuelve contradictorio, protesta ante el exceso de tutelaje y quiere hacer justo aquello que el adulto le prohíbe, en esta etapa el niño reclama más independencia y la relación con el adulto se vuelve un tanto crítica, sin embargo, es importante aprovechar la potencialidad de su cerebro, pues está listo para una serie de aprendizajes



utilizando siempre el juego y propiciando la interacción social , así como permitiendo la libre expresión de su creatividad.

Calidad educativa del ambiente familiar y su relación con el desarrollo de funciones cognitivas en el preescolar (Recart y Mathiesen, 2011) describen la calidad educativa del ambiente familiar de 526 familias de niños preescolares de Chile de entre 4,6 y 5,6 años de edad y la relación de esta variable con el desarrollo de funciones cognitivas en estos menores. Se utilizó el HOME para medir la calidad educativa y el PMPE para evaluar funciones cognitivas. Como resultado se obtuvo que la calidad educativa del ambiente familiar se relaciona positiva y consistentemente con el desarrollo de funciones cognitivas en preescolares.

Se describen y analizan los aspectos e indicadores de calidad que mostraron relación con el desarrollo de funciones cognitivas, entre ellos estarían la diversidad de experiencias, la respuesta de los padres hacia el niño (relacionarse de manera afectuosa) y el tener materiales para el aprendizaje en la casa.

En relación al lenguaje de los padres, los aspectos que se relacionan con más fuerza con el desarrollo cognitivo de los preescolares, son utilizar oraciones estructuradas, con vocabulario complejo, con una gramática y pronunciación correcta. Resulta importante también mantener conversaciones con el niño, responder a sus intentos de comunicarse, contestar a sus vocalizaciones y responder siempre a sus preguntas, así como también comunicarse a través de la enseñanza de canciones, de la enseñanza del abecedario o de diversas formas de cortesía; se ha demostrado que estas variables tienen influencia incluso durante la educación básica.

La presencia de libros y material de lectura en el hogar y el uso que los padres hagan de ellos influye también en el interés de los niños hacia esta actividad. En lo referente al tono afectivo de la madre, resultó importante demostrar valoración al niño tanto de forma verbal como no verbal, demostrar afecto y respeto hacia el niño como persona. Estas actitudes a más de favorecer el desarrollo cognitivo favorecen su autoestima y valía personal

La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar (Sánchez y Mendoza, 2014) quienes buscan analizar y comprender la manera en la que se brinda retroalimentación a estudiantes preescolares entre los 3 y 4 años de edad y el rol



que cumplen los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos en Bogotá Colombia. También se examinaron las percepciones de los padres de familia y docentes sobre el uso de una retroalimentación dentro del proceso de aprendizaje en este nivel.

Los datos fueron recogidos a través de grupos focales con docentes, entrevistas a padres de familia y observaciones de clase, estos datos fueron analizados cualitativamente utilizando teoría fundamentada. Como resultado se encontró que el uso de la retroalimentación aporta sustancialmente en la motivación que los estudiantes de preescolar tienen, mejoran su desempeño académico y su proceso de formación dentro y fuera del aula y pueden desarrollar experiencias de aprendizaje más significativas en cada dimensión del desarrollo. Además, se encontró que el trabajo conjunto entre el docente y los padres es fundamental en el proceso de evaluación en niños en edad preescolar.

Las dificultades en el pensamiento preoperacional (Muñoz, 2013) trata de las limitaciones presentes en el pensamiento de los niños de 2 a 6 años. Se expone de forma breve la Teoría del desarrollo de la Inteligencia de Jean Piaget, la cual consta de cuatro estadios evolutivos, cada uno de ellos con unas características propias. Entre ellos, se encuentra el estadio pre-operacional, con sus respectivas limitaciones, al que refiere la investigación. A continuación, se muestra detalladamente una serie de pruebas llevadas a cabo con un grupo de niños en Valladolid-España, con el objetivo de comprobar si éstas dificultades se dan hoy en día en niños que se encuentran en el estadio pre-operacional. Finalmente se elabora un informe detallado de las conclusiones obtenidas al relacionar la teoría con la práctica. Se comprueba en la mayoría de los casos que los niños de estas edades presentan las limitaciones referidas por Piaget tales como el egocentrismo, el fenomenismo, el animismo, el realismo, etc.

¿Qué efecto tiene asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad (Seguel, et al., 2012). Este estudio longitudinal cuasi-experimental con grupo de comparación examinó el efecto de asistir desde 1 a 4 años de edad a jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile sobre el desarrollo/aprendizaje de los párvulos y el efecto diferencial de asistir a partir de los 3 años.

El muestreo fue bietápico (41 jardines y 427 niños al inicio) y estratificado por región del país. El grupo de comparación, con características socioeconómicas similares (184 niños al inicio), no



asistía a sala cuna. Los niños fueron evaluados anualmente con el Inventario de Desarrollo Battelle. También se recogieron variables familiares y educativas con entrevistas semi-estructuradas y pautas de observación. Comparaciones usando Propensity Score Matching y análisis de Mínimos Cuadrados Ordinarios arrojaron que alrededor del 80% de los niños cursa un desarrollo normal, independientemente de que asistan a los jardines infantiles JUNJI o permanezcan en sus casas.

Asistir desde los 3 años tendría un efecto positivo en el desarrollo infantil. La calidad de las prácticas pedagógicas en lactantes y la actitud didáctica familiar explicarían mayormente el desarrollo de los párvulos, sobre todo cuando las familias fomentan el lenguaje y el juego en sus hijos, les permiten explorar el entorno y aprovechan las situaciones cotidianas para que sus hijos aprendan, colocan límites claros y donde el padre además de la madre participa en la crianza

Los artículos seleccionados permiten dar cuenta de la importancia de los primeros años en el desarrollo cognitivo, así como de la función de los padres y en especial la relación madre-hijo en el mismo. Se han hecho evaluaciones cuantitativas de este desarrollo, sin embargo, no se han encontrado estudios que ofrezcan una visión cualitativa al desarrollo cognitivo de preescolares y por ello resulta importante este estudio, pues tanto padres como maestros necesitan más que un registro numérico, un informe descriptivo del mismo para poder reforzar las áreas de este desarrollo que sean necesarias, además la forma en que las maestras de inicial evalúan a los estudiantes partiendo de la observación de los niños en diferentes momentos de la jornada, sin someterlos a pruebas o test, refuerza la presente investigación, que busca observar a los niños en su ambiente natural.

1.2 Desarrollo Cognitivo

1.2.1 Generalidades

La preocupación sobre la educación en los primeros años de la infancia como manifiestan Peralta y Fugimoto (1998) existe desde hace más de un siglo y medio, a pesar de ello, los programas educativos son bastante confusos y las primeras experiencias fueron sobre todo de carácter asistencial. La educación formal como tal inicia en el momento que el niño comienza la escolarización, sin embargo, los primeros años están cargados de aprendizaje, hay estudios como el de Maturana Luna (2017) que refuerzan esta afirmación: el ser humano tiene una propensión a



aprender desde el mismo momento de su nacimiento. Es por eso, que al ingresar a un centro educativo los pequeños tienen ya un bagaje de conocimientos propio y personal que es diferente dependiendo del medio ambiente del que provengan y de sus circunstancias previas.

El objetivo de esta investigación es analizar las expresiones de desarrollo cognitivo con que los niños de 3 años ingresan a la escolarización, de una manera cualitativa, para poder describirlas partiendo de la observación directa y enfocándose en la interacción de los niños con el medio ambiente físico y social, su comportamiento cuando están solos o en relación con sus pares, la motivación, la atención que prestan a los estímulos y a las actividades que se le presentan, el lenguaje, el desarrollo motriz, sus gustos y preferencias y las características del juego. Todo esto con la finalidad de que se puedan ampliar las expectativas de las categorías diagnósticas o de interpretación sobre lo que es un desarrollo cognitivo, a partir de percepciones, o de la observación directa tal como lo hace la profesora en clase.

Querer reducir al niño a lo que dice el test resulta un acto que no aporta significativamente, en cambio mirar al niño en su vida cotidiana puede ayudar a entender que el desarrollo cognitivo es mucho más de lo que dice una prueba estandarizada.

Esta investigación se apoya en la posición de varios autores que indican que no es sencillo obtener datos cuantitativos del desarrollo cognitivo en niños pequeños. Para Posada (2006) este desarrollo no es fácil de medir en lactantes y preescolares.

Igual manifiestan Bruner y Acción, (1984) cuando dicen que el desarrollo de la inteligencia humana se puede abordar de diferentes modos, pues ésta, está caracterizada por una impotencia durante la primera infancia, impotencia que se refiere sobre todo al insuficiente desarrollo del lenguaje, lo que impide al niño expresar verbalmente su pensamiento. Además, afirma que las teorías del funcionamiento cognitivo deberían ocuparse de la estructura formal de los actos del pensamiento y brindar una explicación en términos psicológicos, así como también de las maneras de pensar naturales, aquellas que parecen ordinarias o intuitivamente obvias y concederles un lugar prominente en la propia teoría. Finalmente es importante citar sus palabras en cuanto al concepto de representación: “podemos representar algunos sucesos por las acciones que requieren mediante una imagen, palabras, o con otros símbolos” (Bruner y Acción, 1984, p.122). La anterior afirmación refuerza esta investigación, ya que los niños participantes todavía no tienen un desarrollo óptimo



de su lenguaje, por lo tanto, su pensamiento puede expresarse de otras maneras que deben ser consideradas.

También se ha tomado en cuenta a Serrano y Emilio (2008) quienes manifiestan que existen dos problemas en cuanto al estudio del desarrollo cognitivo: primero la observación directa de los procesos de índole cognitivo, puesto que requiere de tiempo y profundidad; y, segundo las dificultades en cuanto a evaluación que plantea la población infantil, sobre todo con limitaciones en la expresión y comprensión del lenguaje, el nivel de conciencia sobre sus propios procesos mentales y sus capacidades para interactuar con el evaluador. A pesar de ello, hace constar dentro de las técnicas utilizadas la observación directa y menciona a Piaget y las teorías que derivaron de la observación de sus tres hijos, quien vio el juego como un reflejo de la etapa en que el niño está, relacionando el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica.

Éstas, en definitiva, son algunas de las razones por las que se ha considerado un estudio cualitativo que permita observar y descubrir los rasgos y expresiones de desarrollo cognitivo que el niño pone de manifiesto a través de su actuar, cuando recién ingresa al proceso de escolarización en los diferentes ámbitos que se trabajan en educación inicial.

En este primer capítulo se comenzará definiendo desarrollo cognitivo, desde un enfoque constructivista, considerándolo desde diversos autores y teorías, algunos clásicos y otros más recientes; para tratar de contrastar sus posiciones con el fin de encontrar similitudes entre ellos; posteriormente se establecerá un posicionamiento con las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, más específicamente con la etapa pre-operacional en la que se ubican los niños de este estudio.

También se buscará apoyo en la importancia del aprendizaje social de Vigotsky (1979), quien resalta la mediación, la misma que en la mayoría de los casos es realizada por la familia durante los primeros años de vida del niño y que es un elemento clave y una estrategia fundamental para propiciar el desarrollo cognitivo, se analizará luego la importancia de la presencia materna en las primeras etapas de la vida, se desarrollará el concepto de educación inicial que es el nivel de escolarización al cual asisten los niños observados para concluir con el rol del docente.



1.2.2 Definiciones de Desarrollo Cognitivo

Es fundamental considerar al desarrollo cognitivo de dos maneras: como un proceso y como un sistema. La noción de proceso resalta su carácter de cambio y transformación gradual hacia niveles de organización cada vez mayores y más complejos, la noción de sistema plantea la necesidad de interacciones entre los diferentes sub-sistemas, así como su interdependencia, (Cratty,1970 citado en Pinilla 2014). Por lo tanto, es imprescindible considerar al ser humano como una totalidad en donde cualquier afección o retraso en uno de sus subsistemas afecta a la persona total, este aspecto es clave en el presente estudio donde los niños poseen un lenguaje en desarrollo que obliga a mirar su actuar global como una manifestación de su desarrollo cognitivo.

Según Linares (2007):

Se entiende por desarrollo cognitivo al conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el periodo de desarrollo, y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad. (p.2)

Esta autora enfatiza en la importancia temporal de este concepto puesto que, durante el desarrollo las capacidades para aprender son mayores; también es importante resaltar que mientras menor es la edad, el desarrollo cognitivo se manifiesta sobre todo a través de conductas observables.

Según Roy y Andrews (2002) citadas en Posada (2006) “la cognición es la capacidad de pensar, sentir y actuar” (p.70). Esta capacidad se expresa a través de funciones motoras como el lenguaje, la expresión corporal y los movimientos en general, debido a ello se utiliza el término “Expresiones de desarrollo cognitivo”, en base a lo dicho por Posada (2006), en las líneas anteriores. En este proceso, según Izard (1993) citado en Posada (2006), “se involucran también la conciencia y los estímulos, la emoción, la percepción, el juicio y el aprendizaje.” (p.70)

Teniendo en cuenta estas líneas teóricas francamente constructivistas, en este estudio se entenderá al desarrollo cognitivo como “un proceso por medio del cual el niño y niña organiza mentalmente la información que recibe a través de los sistemas senso-perceptuales, para resolver



situaciones nuevas en base a experiencias pasadas”, tal como propone Ordóñez y Tinajero (2005) citado en Albornoz Zamora y Guzmán (2016, p. 185).

1.2.3 Teorías sobre Desarrollo cognitivo

1.2.3.1 El Desarrollo cognitivo según Piaget

Analizando las diferentes teorías que definen el desarrollo cognitivo tenemos entre las más conocidas la de Piaget. Según Martínez (2005), Piaget destaca el rol de lo endógeno en la “construcción individual” de ciertas estructuras psicológicas, lo que quiere decir, que a partir de un proceso de maduración se generan las condiciones para el desarrollo de un modelo interno del medio externo, que facilita la adaptación de los seres humanos a las condiciones que la realidad impone.

En este sentido y parafraseando lo planteado por Piaget se puede decir a manera de síntesis que el desarrollo va desde adentro hacia afuera, en un proceso y unas estructuras que son “universales” en el sentido de que surgen y evolucionan independientemente del medio cultural y las prácticas sociales específicas; un proceso, por otro lado, que supondría una gradual “apertura”, desde un sujeto originalmente “egocéntrico” hacia una progresiva “socialización” de su pensamiento.

Para Piaget el desarrollo cognitivo se produce inicialmente dentro del individuo, permitiéndole establecer progresivamente relación con el medio externo, no quiere esto decir que Piaget no considere importante la interacción social, sino que defiende y prioriza la posición auto-regulatoria del niño, sin embargo, posteriormente manifiesta también que la vida social es una condición necesaria para que el pequeño desarrolle poco a poco un pensamiento lógico, añade luego que la inteligencia proviene de afuera y se organiza gracias al lenguaje y a los contenidos simbólicos.

Piaget (1976) dividió el desarrollo cognitivo en cuatro grandes etapas, las mismas que tienen una secuencia invariable: la etapa sensorio-motora (que va desde el nacimiento hasta los dos años), la etapa pre-operacional (desde los dos a los siete años), la etapa de las operaciones concretas (de los siete a los once años) y finalmente la etapa de las operaciones formales (de los once o doce años en adelante). Para Piaget el desarrollo cognitivo se encuentra en estrecho vínculo con el desarrollo socio-afectivo y del lenguaje del niño, esta afirmación es de suma importancia para el presente estudio que quiere encontrar expresiones del desarrollo cognitivo en el actuar cotidiano.



Como expresa Simón e Indurría (2010), Piaget además resumió en cuatro variables los condicionantes que determinan el desarrollo cognitivo:

- La experiencia física: jugar, manipular objetos, descubrir, experimentar; todas éstas, acciones primordiales para que el niño se desarrolle motora, sensorial y cognitivamente. Los tres desarrollos son interdependientes.
- La transmisión social: padres y educadores se convierten en el “puente” entre el conocimiento, la cultura y el niño, siendo indispensables mucha paciencia, dedicación y amor. Algunos niños tienen más dificultades que otros por la ausencia de buenos mediadores en su entorno.
- La equilibración: aparece cuando el niño alcanza una nueva meta cognitiva después de asimilar y acomodar el nuevo aprendizaje.
- La maduración: marca el ritmo de los aprendizajes y la aparición de nuevas conductas en todos los ámbitos (sensorial, motor, cognitivo y socio-afectivo). Estos cambios no se pueden adelantar, es por ello que algunos niños pueden empezar a andar, hablar, adquirir nociones básicas, antes que otros, la velocidad del proceso madurativo es individual.

1.2.3.2 El desarrollo cognitivo según Vigotsky

Para iniciar con Vigotsky, se puede decir que tanto Piaget cómo este último parten del hecho que el niño debe construir mentalmente el conocimiento y esto es fundamental como base teórica de este estudio. La diferencia radica desde “donde se construye”. Comparándola con este tipo de descripción, como dice Martínez (2005), la postura de Vygotsky en cambio es claramente la contraria: propone un proceso de desarrollo esencialmente “exógeno”, en el que las funciones cognitivas surgen ya inicialmente en el plano social —público e intersubjetivo—, para desarrollarse después principalmente a través de la interacción del individuo con su medio sociocultural; es decir, se trata de un proceso de “construcción social” del desarrollo cognitivo que se manifiesta más bien como una progresiva “individualización” y que, por tanto, iría según un vector de fuera-adentro.

Para Vigotsky, el desarrollo cognitivo se concibe como el proceso por el que el niño va apropiándose de los conocimientos, metas, actividades y recursos culturales —de pensamiento y de conducta— que la sociedad o comunidad en que vive ha desarrollado para su supervivencia; por



lo tanto, es a través de este proceso —que implica una “internalización” personal de ese bagaje social que ocurre el desarrollo cognitivo. Son especialmente las personas cercanas al niño tanto física como afectivamente, las que le conducen a adquirir nuevos aprendizajes, guardando esta relación una característica transferencial, pues concibe el desarrollo cognitivo a partir del traspaso de conocimientos, habilidades y estrategias de quienes las poseen (padres) a quienes las van a poseer (hijos), Vigotsky (1979).

Las afirmaciones de Vigotsky respecto a las personas cercanas al niño dan fuerza a esta investigación en lo referente a interpretar el rol de la madre durante los primeros años de vida, permitiendo deducir la eficacia o ineficacia de este acompañamiento en las expresiones de desarrollo cognitivo con las que el niño llega al centro infantil. Sin embargo, para este estudio sin Piaget no se podría entender a un Vigotsky, puesto que la función madurativa es altamente relevante, por ello se piensa centrarse de manera prioritaria en la descripción de la etapa pre-operacional, cuyas características en la práctica se ponen en evidencia en el actuar del niño.

De cualquier manera, es pertinente presentar el pensamiento de Vigotsky respecto al aprendizaje: “todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (Vigotsky 1979, p. 43).

Según este psicólogo, contradiciendo a Piaget la maduración no determina el aprendizaje; sino que éste debe adelantarse al desarrollo. Es lo que manifiesta en el concepto de “La Zona de Desarrollo Próximo”, en donde la presencia del mediador es clave para conseguir los aprendizajes esperados. El desarrollo cognitivo según Vigotsky (1979) citado en López, Palacio & Nieto (2007) surge a partir de las interacciones del niño con sus padres lo que le permite pasar de la “Zona de Desarrollo Real” a la “Zona de Desarrollo Próximo”. Para Vigotsky el lenguaje es el elemento capital del desarrollo intelectual, para Piaget en cambio es un elemento subordinado.

A pesar de que la posición de Piaget y Vigotsky son contrarias, es posible encontrar algunas similitudes que es donde queremos ubicarnos. Los dos coinciden en que el conocimiento es construido por el sujeto y que se va modificando durante el desarrollo; además, se podría resaltar que las dos primeras variables que condicionan el desarrollo cognitivo para Piaget y que hacen



referencia al medio y a las personas que rodean al niño, se pueden resumir en lo que Vigotsky llama interacción sociocultural, la misma que es decisiva en los primeros años de vida del niño.

Por otro lado los procesos de equilibración y maduración de Piaget pueden entenderse como el paso de “la zona de desarrollo real” a “la zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, la zona de desarrollo real incluye las acciones que el niño puede realizar por sí solo, en ellas hay un equilibrio, cuando este equilibrio se rompe por un nuevo aprendizaje que todavía no domina, se crea un conflicto que motiva al niño a ir más allá para poder realizar la nueva acción, pasando a la zona de desarrollo proximal o adquiriendo un mayor grado de madurez.

1.2.3.3 El desarrollo cognitivo según Bruner

Citando a Bruner (1990), según Vielma y Salas (2000), el desarrollo cognitivo se concentra en la mente como el funcionamiento cualitativo del cerebro. La mente permite la construcción de modelos mentales sobre la base de datos que recibe, la manera en que los almacena y las conclusiones que saca el aprendiz, tal como Piaget propone. El desarrollo humano se da en diferentes etapas y en cada una el sujeto construye representaciones mentales de sí mismo y de quienes le rodean.

Según Bruner (1990), el aprendizaje depende de la capacidad de asimilar o incorporar como propios los acontecimientos de un sistema de almacenamiento que corresponden al medio. Por lo tanto, el desarrollo intelectual implica una capacidad creciente para explicarse y explicar a los demás mediante palabras o símbolos, situaciones conceptuales complejas, para todo ello el lenguaje es indispensable. Para Bruner, el desarrollo intelectual está determinado fuera-dentro, con el apoyo inseparable de personas instrumentos, herramientas y tecnologías. Todas estas ayudas son denominadas por él como andamios, los mismos que son transitorios y que serán retirados cuando ya no sean necesarios.

La posición de Bruner es bastante similar a la de Vigotsky tanto por la dirección en la que se produce el desarrollo cognitivo como por la importancia que se da a la transmisión social, pero también se acerca a Piaget cuando manifiesta que la mente construye el conocimiento en base a los datos que recibe, la forma en la que los almacena y las inferencias que extrae de ellos.



1.2.3.4 El enfoque de socialización a través de modelos de Bandura

En este estudio se considerará a Bandura, en cuanto se relaciona con las teorías de Vigotsky debido al énfasis que éste pone en el aprendizaje social, puesto que su teoría también se fundamenta en la adquisición de conocimiento a través del procesamiento cognitivo de la información.

Según Vielma y Salas (2000) para Bandura el desarrollo humano ocurre por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales, a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Resalta la importancia de los procesos cognitivos vicarios (a través de la observación), auto-reguladores y auto-reflexivos como aspectos concluyentes en el funcionamiento psicosocial. Se parte de la concepción del proceso de aprendizaje observacional, pero no por ello implica pasividad, ya que el sujeto para poder realizar la observación necesita de abundante actividad afectiva y cognitiva.

Según Bandura (1987) las personas a más de ser conocedoras y ejecutoras son auto-reactivas y con capacidad de autodirección y previsión. Bandura buscó conceptualizar el desarrollo de la mediación y transformación de percepciones simples en modelos imitables. Para él es muy importante el rol del modelo adulto en la transmisión social: “el modelado no es sólo un importante vehículo para la difusión de ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad, sino que también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales” (Bandura, 1987 citado en Vielma y Salas, 2000, p.35).

1.2.3.5 El aprendizaje mediado según Feuerstein

Se tomará en cuenta otra teoría que parte también de la posición vigotskyana de sujeto mediado y de proceso de mediación, la teoría del Aprendizaje Mediado de Feuerstein que va a servir de antecedente en cuanto a los hallazgos relacionados con la participación de la figura materna, así como del resto de los miembros familiares y la interacción de los niños entre ellos en el proceso de desarrollo.

Para este autor, la mediación se define como un proceso por el cual se establece una interacción entre un individuo con funciones cognitivas deficientes o insuficientes con otro que ya posea un conocimiento experimental, con la finalidad de provocar cambios o el perfeccionamiento de tales funciones cognitivas, La acción de mediatizar debe estar intencionalmente ligada al propósito de



enriquecer los factores vinculados a lo cognitivo, para que estos giren hacia los significados existentes en el mundo en que se vive, y así poder desarrollar en el individuo condiciones necesarias para adaptarse y modificarse, contrastándose con las determinaciones culturales por las cuales transita en su vida cotidiana. (Feuerstein, 1997).

Según Ferreiro Gravié (2007), el mediador es la persona que al relacionarse con otro o con otros: favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y -lo que es más importante- corrige funciones cognitivas deficientes. Los abuelos, padres, tíos, hermanos mayores, amigos y más personas cercanas al niño pueden ser mediadores. En general, todo aquel que se relaciona con otros y al hacerlo cumple con determinados requisitos es un mediador. Los maestros somos o debemos ser mediadores por excelencia.

1.3 Etapas de desarrollo cognitivo según Piaget

Es de suma utilidad en esta investigación conocer a fondo la etapa de desarrollo en la que se ubicarían los niños del estudio; ya que este conocimiento permitirá comprender mejor sus acciones y permitirá determinar si están o no ubicados en la etapa correspondiente de acuerdo a su edad.

Para conocer con más precisión el desarrollo cognitivo que presenta un niño a los 3 y 4 años se detallan a continuación las características del periodo pre-operacional de Piaget:

1.3.1 Etapa pre-operacional

El periodo pre-operacional de Piaget citado en Meece (2000) y Muñoz (2013), presenta numerosas características y peculiaridades que marcan el pensamiento de los niños de esta etapa, como se detalla a continuación:

Piaget (1977), llama pre-operacional al segundo estadio de desarrollo. Lo nombra así, debido a que los niños no pueden utilizar aún las operaciones mentales que demandan pensamiento lógico pues éste no está consolidado aún. Este estadio se caracteriza porque los niños empiezan a representar el mundo con palabras, imágenes y dibujos y va de los dos a los siete años. La capacidad de representación mental, es conocida como función simbólica y permite recordar o pensar sobre las cosas, favoreciendo tanto el desarrollo cognitivo y social.



Piaget (Del Río, 1981) citado en Muñoz (2013) señala la existencia de dos sub-estadios en esta etapa:

1. Pensamiento simbólico y pre-conceptual: va de los dos a los cuatro años aproximadamente. El niño utiliza preconceptos, que son las primeras nociones sobre la realidad, además se hace presente la función simbólica manifestada a través de variadas expresiones o conductas, como la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje. En el momento en que el niño imita un modelo ausente, es decir repite una acción observada en un modelo, después de que haya pasado un tiempo, se da lo que se conoce como imitación diferida. El juego simbólico en cambio que puede originarse tanto de hechos reales de la vida del niño, como de personajes y seres fantásticos, comienza con secuencias simples de conducta usando objetos reales, para alrededor de los cuatro años, inventar objetos y representar varios papeles. La importancia de esta actividad es enorme, ya que favorece especialmente el desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales. El dibujo se encuentra entre el juego y la imagen mental, permitiéndole reflejar su comprensión de la realidad, la forma en la que concibe las cosas, sus intereses o preocupaciones. La imagen mental aparece como una imitación interiorizada. El lenguaje en este estadio se desarrolla aceleradamente, lo que le permite la evocación verbal de acontecimientos pasados, es la manifestación más obvia de la función simbólica y favorece al desarrollo social. (Piaget e Inhelder, 1982 citado en Muñoz, 2013).
2. Pensamiento intuitivo: va de los cuatro a los seis o siete años aproximadamente, dominando la intuición sobre la lógica. Estas intuiciones, a pesar de ser primarias, rígidas e irreversibles guían el actuar de los niños. En el estadio pre-operacional el niño presenta importantes adquisiciones, como la comprensión de identidades, es decir entender que algo continúa siendo lo mismo a pesar de su cambio en la forma, tamaño o apariencia. La noción de relación o dependencia funcional, que le permite asociar acontecimientos entre sí; la distinción apariencia-realidad, diferenciar entre la apariencia y la forma real de las cosas; y la comprensión de la falsa creencia, que significa entender que aquello que se cree no siempre corresponde con la realidad.

Los logros del periodo pre-operacional son trascendentes, sin embargo, Piaget hace constar también algunas limitaciones:



El egocentrismo: es la conducta que marca este estadio, tanto así que Piaget (1977) citado en Muñoz (2013), considera que esta actitud explica todas las conductas del niño. Es la tendencia a considerar el propio punto de vista como el único, sin ser conscientes de la forma de pensar de los demás. El niño cree que todo el mundo piensa, percibe y siente como él, siendo esa percepción la única posible. En su lenguaje se pone de manifiesto este egocentrismo, así como también en monólogos solitarios, se observa al niño hablar en voz alta sin dirigirse a nadie. Progresivamente aprende a pensar en silencio y empieza a tener un tipo de comunicación social, con otros niños o adultos, pero también con rasgos egocéntricos, ya que todavía no intenta comprender a los demás y tampoco se expresa con el lenguaje adecuado para ser comprendido.

El animismo: es la creencia de que los objetos inanimados tienen vida y acción. El niño no distingue la perspectiva humana de la perspectiva no-humana y atribuye vida y consciencia a todos los seres y objetos. (Piaget, 1973 citado en Muñoz, 2013).

El fenomenismo: ocurre cuando el niño establece una relación de causa entre fenómenos que son vistos como próximos por él. (Muñoz, 2013).

El artificialismo: el niño piensa que todo lo que le rodea es creado por el hombre para beneficiarlo. (Piaget, 1973 citado en Muñoz, 2013).

El realismo: el niño cree que los pensamientos, sueños o nombres, tienen una existencia real y material. (Piaget, 1973 citado en Muñoz, 2013).

El finalismo: cree que cada cosa u objeto tiene una función y una finalidad que justifican su existencia y sus características. (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2009 citado en Muñoz, 2013).

Las tareas de conservación como la centración, la irreversibilidad y el estatismo se ven limitadas por el pensamiento de los niños en este periodo. En la centración, el razonamiento se ve deformado, ya que la atención se enfoca en una característica de la situación, ignorando o dejando de lado el resto. La incapacidad para revertir mentalmente las acciones, es decir, ir analizando un problema hacia atrás y volver a la forma original es lo que se conoce como irreversibilidad. Finalmente, el estatismo, el niño no toma en cuenta los cambios y las transformaciones, ya que el pensamiento preoperatorio se fija más en las configuraciones perceptivas, que en dichas transformaciones. (Muñoz García, 2010 citado en Muñoz, 2013).



El razonamiento basado en la analogía inmediata, es característico de esta etapa y recibe el nombre de razonamiento transductivo, va de lo particular a lo particular, no procede ni por inducción ni por deducción. El niño simplemente encuentra causa entre dos hechos, sin que exista de por medio lógica alguna. (Muñoz García, 2010 citado en Muñoz, 2013).

A la par de este razonamiento aparecen además la yuxtaposición y el sincretismo. La primera es la incapacidad de hacer de un relato un todo coherente, el niño tiende a separar todo en afirmaciones fragmentarias e inentendibles, que carecen de conexión causal, temporal o lógica. El segundo en cambio es una tendencia por la cual el niño percibe la realidad por visiones globales y por esquemas subjetivos. Relaciona cualquier tipo de cosa, conectando objetos o situaciones sin razón. (Del Río, 1981 citado en Muñoz, 2013).

Como Muñoz (2013) consigue sintetizar, son muchas las características que tiene el pensamiento de un niño que se encuentra en este periodo; algunas de las cuales pueden pasar inadvertidas o también pueden resultar incomprensibles o molestas para los adultos que desconocen este proceso, se trate de padres o maestros. Sin embargo, ellas están presentes en su actuar, poniéndose de manifiesto de manera inesperada a veces e impidiendo una mejor integración social; por ello es importante considerar que el niño es un ser en desarrollo y estas características son parte del proceso.

1.4 Características del desarrollo cognitivo según Posada y otros

Además de las características del periodo pre-operacional es importante tomar en cuenta algunas consideraciones de variados autores, que apoyan la posición de Piaget, resumidas en el artículo de Posada (2006), sobre el subsistema cognitivo en la etapa preescolar. El mismo que parte del modelo de adaptación del niño por parte de la Dra. Callista Roy (2002); en el mencionado artículo, Papalia (1992) y Shaffer (2000) citados en Posada (2006) consideran la edad de los 3 a los 5 años como la edad del juego. A los 3 años el niño ya no es un bebé sino un gran aventurero deseoso de explorar el mundo, que en ese momento constituye su casa o su escuela.

Según Posada (2006) los aspectos: cognitivo y conciencia son difíciles de valorar en un niño, sobre todo en lactantes y preescolares, esto debido a su nivel de desarrollo cognitivo, manifestado en esa etapa mediante la creciente habilidad de manejar el lenguaje, permitiéndole formar su propia



visión del mundo que a menudo sorprende a quienes le rodean. Su lenguaje es egocéntrico y todavía le cuesta aceptar el punto de vista de otra persona.

Posada (2006) resume las principales características del desarrollo cognitivo de los 3 a los 5 años en las siguientes:

- Desarrollo de la función simbólica: capacidad para poder representar mentalmente imágenes visuales, auditivas o cinestésicas, que tienen alguna semejanza con el objeto representativo. Esta función se manifiesta mediante el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico.
- Comprensión de identidades: entender que ciertas cosas siguen siendo iguales, aunque cambien de tamaño, forma o apariencia, es una habilidad que se da progresivamente.
- Comprensión de funciones: el niño comienza a establecer relaciones básicas entre dos hechos de manera igual y vaga, no con absoluta precisión.

Estas características son bastante similares a las que cita Piaget (Del Río, 1981) citado en Muñoz (2013) en el periodo antes descrito.

El niño demuestra que puede percibir características específicas como olor, forma y tamaño, por lo que el lenguaje es muy importante para que pueda expresar estos aprendizajes. La memoria se desarrolla, su capacidad de reconocimiento y su recuerdo mejoran; sus periodos de atención no son mayores a 15 o 20 minutos. Se produce la toma de conciencia de sí mismo, por eso empieza a usar el “Yo”.

Como dice Erikson (1980) citado en Posada (2006) en esta edad comienza la etapa de iniciativa frente a la culpa, donde su energía le permite olvidar los fracasos y afrontar aquello que le parece deseable, aunque sea incierto y peligroso, disminuyen sus temores y está siempre activo y en movimiento. El niño goza con el ataque y la conquista, rivaliza con sus hermanos y amigos por ser el mejor. Se separa poco a poco de sus padres y se vuelve más independiente. Cree en el poder de la palabra y acepta su significado literalmente. Se siente culpable cuando sus metas o aspiraciones están fuera de su alcance o cuando por ejemplo muere algún ser querido. Imita a los adultos y alrededor de los cuatro años entiende la diferencia anatómica entre hombre y mujer. El dibujo de la figura humana va mejorando.



Según Castro (2004), Chusminsky, Moreno y Suárez (1998) citados en Posada (2006) los niños aprenden a relacionarse socialmente observando e imitando a los demás. Aprenden copiando lo que los demás hacen y no lo que los demás dicen que deben hacer. Para los niños de esta edad son importantes las rutinas diarias. Es muy importante en esta etapa reconocer y recompensar los buenos comportamientos. El juego es la principal forma de entender su desarrollo cognitivo y psicosocial. Tienen un pensamiento mágico y su imaginación es ilimitada.

Bouldin y Pratt (1999) citados en Posada (2006) indican que les encanta fingir que son otra persona, esto ayuda a su desarrollo cognitivo. Cooperan con compañeros, participan en juegos que tienen reglas y no se resisten ante un niño dominante que ejerce acción de mando. En esta etapa se desarrolla la conciencia entendida como la facultad gracias a la cual se adquiere el conocimiento del mundo externo y de sí mismo e implica el aprendizaje sociocultural y la herencia familiar. Según Posada (2006) este pensamiento egocéntrico como lo llama Piaget o privado según Vigotsky es un sistema de autodirección cognoscitiva que regula las actividades de solución de problemas que el niño internaliza con el tiempo para transformarlo en pensamiento verbal abstracto en etapas posteriores.

Sintetizando son varios los autores que coinciden en que no es fácil evaluar el desarrollo cognitivo en niños ni separar este desarrollo de las otras áreas que componen el desarrollo integral, pues en el actuar del niño, en su lenguaje, en su interacción con el medio se pueden observar rasgos de su cognitividad, siendo limitante querer reducir este desarrollo a la ejecución de un listado de pruebas cuyo resultado puede variar según el momento o verse afectado por múltiples razones.

1.5 El rol de la madre en el desarrollo cognitivo

En cuanto al papel de la madre en la crianza de su hijo respecto a los tres primeros años, se emplea la expresión rol de la madre, que como dice Mercer (1994) citada en Montenegro Soto y Mora Marín (1999), es un proceso interactivo producido durante cierto periodo de tiempo, en el que la madre se va sintiendo vinculada a su hijo(a), adquiere competencia en la realización de los cuidados asociados a su rol y experimenta placer y gratificación dentro de dicho rol. El desplazamiento hacia el estado personal en el cual la madre experimenta una sensación de armonía, intimidad y competencia dentro de su rol constituye el punto final de la adopción del rol maternal, es decir la identidad como madre. (p. 29)



Considerando que en el presente estudio se busca interpretar el rol de la madre en las expresiones de desarrollo cognitivo que los niños manifiestan al iniciar su escolarización; se puede relacionar este rol con el papel de mediador desarrollado en las teorías de Vigotsky y más tarde en Feuerstein y como manifiesta Arancibia (1995) “el mediador interpreta y prepara experiencias para el niño con el fin de que éste construya estrategias para observar y diferenciar...” (p.260)

Más adelante Arancibia (1995) afirma que en la medida que el niño disponga de un agente mediatizador (la madre en la mayoría de los casos), será capaz de seleccionar, organizar y desarrollar la vasta cantidad de estímulos que provienen del medio, facilitando así el desarrollo de los procesos cognitivos requeridos para que el individuo pueda sacar el máximo provecho de su exposición directa a los estímulos. (p. 261) Sin embargo, la autora recalca que esta mediación debe ser intencional.

Según Arancibia (1995) las madres más habilitadas para la mediación tienen ciertas características en común: son estables emocionalmente, mantienen buenas relaciones familiares y sociales; son comunicativas y tienen un buen nivel de autoestima, lo que les permite mantener relaciones afectivas. A nivel familiar tienen una buena relación de pareja, en donde cada cónyuge valora al otro, toman decisiones en conjunto y comparten metas. Existe amor y unión familiar. El hombre participa en la familia, la mujer lo apoya y lo valora, los dos se respaldan mutuamente. Las madres más habilitadas entienden que el éxito escolar de sus hijos depende en gran parte de la acción y apoyo de la familia.

1.6 Educación inicial

A pesar de que el presente estudio busca analizar las expresiones de desarrollo cognitivo con las que los niños llegan a la educación inicial, es decir aquellas que traen de la casa, es importante definir este término como un preámbulo para tratar de entender como la maestra percibe el desarrollo cognitivo de sus alumnos.

Definir el término *Educación Inicial* no es fácil, pues el mismo tiene otras acepciones similares tales como *Educación Temprana*, *Estimulación Temprana*, *Educación preescolar* o *Educación Infantil*, por lo tanto, aunque exista una terminología más o menos común, hay que estar conscientes de que al hablar de Educación Inicial están incluidas una variedad de prácticas y



sistemas de atención a la infancia, que va desde las primeras semanas de vida hasta que el niño comienza la educación primaria y que en un inicio surgieron para reparar el abandono infantil provocado por el incremento de la presencia de la mujer en el mundo laboral; por lo tanto al comienzo esta educación no tenía fines educativos específicos, sino más bien su misión consistía en cuidar y satisfacer las necesidades básicas de lactantes y preescolares, es decir su finalidad era básicamente asistencial.

El término Educación Temprana como manifiestan Peralta y Fugimoto (1998) ha sido criticado en ocasiones como si se tratase de un proceso que se lleva a cabo antes de tiempo y que no concuerda con el concepto de educación permanente, en el que la persona está en un continuo proceso de educación acorde a cada etapa de la vida, sin embargo, si se considera al ser humano como un individuo que aprende desde el nacimiento hasta el día que muere, es ilógico pensar que educación alguna está fuera de tiempo. Como dice Grenier (2000) la estimulación debe ser precoz, pues aún antes del nacimiento ya el individuo necesita ser estimulado, y que cuando esta se realiza desde ya, son palpables los resultados en su desarrollo, pues sin identificarla de ninguna manera con concepciones relacionadas con la aceleración, somos partícipes de que la enseñanza debe ir delante y conducir el desarrollo. (p. 2)

Grenier manifiesta lo mismo que Vigostky, dando énfasis en estimular o propiciar el desarrollo cognitivo, adelantándose al desarrollo físico y madurativo para favorecerlo.

Según Pitluk (2001) citado en Ramírez-Abrahams y Patiño-Mora y Gamboa-Vásquez (2014) *la educación inicial* es fundamental para el desarrollo y para incrementar las posibilidades de aprendizaje y potencialización de las capacidades infantiles. La atención del infante desde su nacimiento se considera como un nivel educativo con intencionalidad propia, y no se estima como una preparación a la educación formal, cuando ingresan a la escuela, sino como parte fundamental y con caracterización propia en el proceso de enseñanza y aprendizaje humano. (p.74)

Según Escobar (2006) es muy importante en los primeros años de vida la información del exterior que llegue a través de los sentidos; es en estas primeras etapas en las que maduran las capacidades fundamentales y prioritarias; se trata de un periodo vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, por ello se debe tratar de que las primeras experiencias del niño con el mundo exterior permitan el máximo desarrollo integral de todas sus capacidades.



1.7 El rol del docente de educación inicial

Según Peralta (1992) citado en Myers (2003), el rol del docente implica ser: orientador, facilitador, acogedor. Debe mantener una relación horizontal, cercana y cálida con el niño, basada en el amor y la confianza.

Así como se revisó ligeramente los conceptos de educación inicial y la finalidad de la misma, es importante revisar lo que dice el Currículo de Educación Inicial sobre el rol que debe desempeñar el docente de este nivel, con la finalidad de propiciar un desarrollo integral de los niños de esta edad. En el mencionado documento, de Educación Inicial (2014), se dan una serie de recomendaciones para los maestros con miras a lograr mejores resultados de aprendizaje, entre ellas tenemos:

Los profesionales competentes y comprometidos con su labor, deben ofrecer una variedad de oportunidades de aprendizaje, que inviten a los niños a involucrarse, a pensar y a hacer las cosas por ellos mismos, dándoles tiempo para que jueguen e interactúen con los compañeros y con los materiales. Es indispensable que el docente conozca a su grupo y sepa de sus intereses.

Para permitir que el niño explore, experimente, juegue y cree, el docente debe asumir un rol de mediador del desarrollo y aprendizaje y así potenciar las capacidades del niño.

Hablar con los niños es una forma importante de mediación, para ello el docente debe tomar con seriedad el diálogo con sus estudiantes, debe ser auténtico respecto a lo que dice y a lo que pregunta, debe mostrar un interés genuino por conocer y entender qué piensan y qué desean los niños.

Se recomienda realizarles preguntas abiertas, que permitan a los niños expresarse libremente, hacer comentarios y preguntas que inviten a realizar nuevas actividades y descubrir nuevos usos para los materiales disponibles. Aprovechar ocasiones o crear situaciones para introducir nuevo vocabulario, modelar el lenguaje convencional con naturalidad y respeto, hacer comentarios positivos y constructivos acerca de sus trabajos, que les animen a continuar y a mejorar. Crear situaciones en las que puedan explicar sus actividades, guiar y apoyar a los niños mediante el diálogo, para que logren establecer límites, reglas y compromisos por ellos mismos, que faciliten resolver sus problemas y conflictos, evitando así dar órdenes e imponer sanciones.



El docente debe ser un observador casual mientras los niños juegan, o puede conducir una observación sistemática para registrar los aspectos que requieran desarrollar mejor. El docente debe ser un escenógrafo que crea y ofrece a los niños un ambiente apropiado para aprender y debe ser finalmente un jugador más.

Como se detalla son muchas las características que debe tener el docente de educación inicial para cumplir a cabalidad con la importante misión de promover el desarrollo cognitivo de sus alumnos.



CAPÍTULO II METODOLOGÍA



2.1 Datos generales:

Esta investigación de tipo estudio de casos etnográfico, se llevó a cabo en el Centro de Educación Inicial “Antonio Borrero” de la Ciudad de Cuenca, el mismo que brinda educación en el Nivel Inicial, Sub Nivel 2, a niños de escasos recursos económicos, cuya edad va de 3 a 5 años. El trabajo de campo tuvo una duración aproximada de 2 meses e incluyó observación participante al grupo de 9 niños seleccionados durante dos horas diarias, en diferentes momentos de la jornada escolar, entrevistas semiestructuradas a madres y padres de los niños, así como a la maestra del nivel.

El método elegido es el estudio de casos por considerarlo como manifiesta Yin (1989) citado en Martínez Carazo (2011) una herramienta valiosa de investigación, cuya fortaleza radica en que a través de la misma, se interpreta la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos se centran en información verbal obtenida por encuestas en cuestionarios. Además, en este método los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes como el caso de este estudio, entrevistas semiestructuradas, observación directa y observación de los participantes (Chetty 1996 citado en Martínez Carazo 2011).

Este método es considerado una forma esencial de investigación en las áreas sociales, sobre todo en temas educación y desarrollo de la niñez; además es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta al cómo y por qué ocurren, lo que se ajusta bien a las necesidades de este estudio. Se considera, además un estudio etnográfico ya que el mismo hace factible una detallada descripción de los fenómenos investigados, lo que permite vincular una base teórica con un profundo análisis de los datos.

En este estudio se observó de manera participativa por el lapso continuado de 2 meses, a un grupo de 9 niños y niñas participantes del subnivel inicial 2 del Centro de Educación Infantil “Antonio Borrero” cuyas edades estaban comprendidas entre los 3 y 4 años de edad. Más adelante se explica las razones que llevaron a integrarlos en este estudio; es importante mencionar que los informantes claves fueron sus madres y padres y la maestra del Nivel Inicial Sub Nivel 2.

Los niños seleccionados para el estudio, debían tener 2 características: al momento de iniciar la investigación haber cumplido como mínimo los 3 años de edad y estar asistiendo regularmente al Centro Infantil.



2.2 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron son:

Registro de Observación a los niños, mediante el uso de diarios de campo, se ha tomado el concepto de diarios de campo basándose en Bonilla- Castro (2005) citado en Martínez (2007) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil (...). en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar, e interpretar la información que está recogiendo.” (p.77)

El diario de campo fue registrándose de forma continua, con anotaciones directas (aquello que fue observado directamente), anotaciones interpretativas (la aclaración o explicación que se da a lo observado), anotaciones personales (cómo se sintió la investigadora ante lo observado) y anotaciones reactivas (cómo los niños se sintieron ante la presencia de la investigadora) (Sampieri, 2018). Todo esto fue almacenado en archivos digitales, los mismos que fueron descompuestos para ser categorizados y finalmente procesados.

Con la información obtenida en las anotaciones provenientes de la observación se elaboraron diarios descriptivos para cada uno de los 9 casos. De esta información y de aquella obtenida de la entrevista a madres y padres surgió el relato de la historia de cada niño, así como su análisis. Es posible ver un ejemplo de cada uno en los anexos 3 y 4.

Se presentan también ejemplos sobre la codificación abierta referente a la percepción de la investigadora (anexo 5); codificación abierta respecto al tipo de madre y rol de la madre (anexo 6) y codificación abierta respecto a la percepción de la maestra (anexo 7). Estas codificaciones se elaboraron para cada uno de los 9 niños que componen el estudio

Entrevistas semiestructuradas a madres y padres de los niños y a la profesora del nivel, en donde como dice García (2008) las preguntas estuvieron definidas previamente en un guion de entrevista, pero tanto la secuencia, como su formulación fueron flexibles, esto permitió tener libertad para profundizar en alguna idea que pudiera ser relevante realizando nuevas preguntas.

Estas entrevistas tuvieron como finalidad dar logro a los objetivos específicos 2 y 3, referentes al rol de la madre durante los tres primeros años de vida así, como la percepción de la maestra en relación a las expresiones cognitivas de sus estudiantes.

El guion de entrevistas a madres y padres, estuvo conformado por datos informativos sobre la familia, su instrucción y su nivel socioeconómico y 20 preguntas orientadoras sobre la



microhistoria de vida (del niño/a), su día a día y sobre las actividades que realizaron los padres tendientes a favorecer el desarrollo cognitivo del menor. La entrevista puede verse en el anexo 1.

El guion de entrevista a la profesora incluyó datos informativos generales y 12 preguntas referentes a su trabajo, a la manera de organizar las clases y la metodología empleada, al perfil de los alumnos y a su percepción sobre el desarrollo cognitivo de los niños en estudio. La entrevista puede verse en el anexo 2.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y las respuestas aquí obtenidas fueron descritas y analizadas para ser categorizadas y agrupadas en temas. Los datos obtenidos en las entrevistas a los padres sirvieron para armar la historia de vida de cada niño, así como para categorizar a las madres de acuerdo al tipo y al rol, mientras que de los datos provenientes de la entrevista a la maestra se extrajeron las categorías que expresan el desarrollo cognitivo percibido en los niños por ella.

2.3 Aspectos éticos

Para realizar esta investigación se contó con la autorización de la Directora del Centro de Educación Inicial “Antonio Borrero”, así como con el consentimiento informado de los padres. Inicialmente el grupo de investigación seleccionado fue de 10 participantes, pero ante la negativa de unos de los padres a permitir que su hija participara, se trabajó con 9 niños y niñas. Cabe anotar que los niños escogidos también se mostraron deseosos de colaborar con expresiones claras de interés como: levantar la mano, mostrar sus dibujos y trabajos, juegos y acercamientos a la investigadora, lo cual resultó muy reconfortante.

Considerando la confidencialidad y el respeto al derecho a la intimidad no se colocan los nombres de los participantes tan solo se utilizan las iniciales de su nombre y apellido y son designados como caso 1, caso 2, caso 3, etc; además se incluyen solo datos generales necesarios para la investigación.

2.4 Ingreso al campo:

El ingreso al campo ocurrió previa autorización de la Directora del CEI y el conocimiento de la maestra del nivel; además con antelación se brindó la oportunidad de analizar las carpetas de los niños con la finalidad de determinar si existían los casos suficientes para realizar el estudio. Con base en ese análisis y sin conocer personalmente a los niños, se seleccionaron de manera tentativa



seis carpetas, las mismas que podían ser modificadas en el transcurso del trabajo de campo. Se acordó también previamente el hecho de permanecer durante dos horas diarias en el centro, siendo este horario semanalmente rotativo, para así poder realizar la observación en los diferentes momentos de la jornada escolar.

El día de ingreso fue el 1 de octubre de 2018, la maestra presentó a la investigadora ante sus alumnos y posteriormente también a toda la escuelita durante las actividades conjuntas que se realizan a diario; esta presencia en un inicio llamó la atención, varios niños se acercaban a preguntar su nombre y se mostraban cariñosos ofreciéndole abrazos, incluso algunos le brindaron comida al momento del refrigerio, actitud poco frecuente en esa edad. Durante el recreo le pedían que les hiciera jugar o les ayudara a subirse a los columpios o resbaladeras; en pocos días ellos se acostumbraron a la investigadora considerándola parte de la escuela

La observación partió desde los aspectos más generales como la infraestructura de la escuela, los espacios de recreación, las aulas, el mobiliario y el material didáctico existente en ellas para luego centrarse en el grupo en general. Poco a poco los niños empezaron a distinguirse y el proceso de identificación de cada uno resultó altamente interesante para luego pasar a la observación de comportamientos y reacciones, durante la jornada. Como ya se mencionó anteriormente los niños seleccionados a través de las carpetas fueron 6, considerando la posibilidad de que esta muestra no era fija; por ello pasadas unas 3 semanas y en coordinación con la maestra del aula y del director del proyecto, se acordó fijar la muestra en 10 niños que como se explicó anteriormente por razones de consentimiento se estableció finalmente 9: 3 niños cuyas expresiones de desarrollo cognitivo de acuerdo a las primeras observaciones, estaban concordantes con lo esperado para la edad y que además habían sido criados por sus madres; 3 niños cuyas expresiones de desarrollo cognitivo no eran las esperadas y que también habían sido criados por su madres y 3 niños que presentaban expresiones de desarrollo cognitivo acordes a su edad pero que en algún momento de sus tres primeros años asistieron a guardería.

Sintetizando el primer grupo sería con crianza materna y buen nivel desarrollo cognitivo. El segundo sería con crianza materna y menor nivel de desarrollo cognitivo. El tercer grupo sería con crianza compartida y buen nivel de desarrollo cognitivo.

Resulta interesante esta agrupación, pues permite observar que no siempre la presencia de la madre determina un buen nivel de desarrollo cognitivo en el niño.



Entre los criterios de selección hay dos que merecen la pena ser recalcados, el primero es la edad. Como este estudio busca analizar las expresiones de desarrollo cognitivo con las que los niños inician la escolarización, se creyó importante escoger a niños que recién hubieran cumplido los 3 años, pues esa es la edad mínima para ingresar al nivel de escolarización en el que se encuentran, por ello al revisar inicialmente las carpetas se fue descartando niños que pasaban de los 3 años y medio e incluso algunos que ya habían cumplido o estaban por cumplir los 4 años, (en la muestra final ya no se consideró la edad). El otro criterio fue seleccionar niños que hubieran asistido en algún momento a guardería, se recalca este criterio ya que buscaba sopesar comportamientos de niños criados por las madres y de aquellos que asistieron a guardería, en función de uno de los objetivos específicos del trabajo: interpretar el rol de la presencia de la madre durante los tres primeros años en las expresiones del desarrollo cognitivo de los niños participantes.

Al entrevistar a las madres se pudo comprobar que aquellos niños que asistieron a guardería lo hicieron pasados los 2 años de edad, siendo ellas mismas las principales mediadoras en las primeras etapas.

A más de ello los niños seleccionados constituyen una muestra heterogénea y rica, ya que de por sí cada niño es un mundo diferente y llega al centro infantil trayendo una variedad de experiencias previas.

Estos niños y algunos de sus rasgos principales son:

BA es un niño con habilidades motoras y memorísticas, Asistió a guardería a partir de los dos años ya que era muy dependiente de la mamá y ella necesitaba trabajar. (**Caso 1**)

BG es una niña despierta, activa, participativa. (**Caso 2**)

JD es un niño tranquilo, maduro, independiente y seguro, asistió a guardería desde los 3 años, porque su mamá debía trabajar. (**Caso 3**)

EM es una niña tímida, solitaria y todavía no controla esfínteres. (**Caso 4**)

JCH es un niño retraído y solitario. (**Caso 5**)

AR es una niña con carácter de líder, pero le cuesta obedecer. (**Caso 6**)



SS es un niño atento y despierto. Asistió a guardería desde los dos años porque su mamá estaba haciendo la rural, además buscaban que el niño se independizara. (**Caso 7**)

AA es una niña tranquila y muy madura. (**Caso 8**)

MA es un niño colaborador, maduro para su edad, con un buen nivel de expresiones de desarrollo cognitivo exceptuando el lenguaje. (**Caso 9**)

A continuación, se muestra algunas características de los participantes y su familia en la Tabla 1.

Tabla 1
Caracterización del grupo de participantes

Casos	Edades	Tipo de familia	Nivel socio económico auto percibido	Participación en Centro de desarrollo infantil previo
1 BA	3 años 5 meses	Nuclear	medio	Asistió a guardería
,2 BG	3 años 6 meses	Extensa	medio	
3 JD	4 años 2 meses	Nuclear	medio bajo	Asistió a guardería
4 EM	3 años 2 meses	Monoparental extendida con jefatura materna	medio	
5 JCH	3 años 7 meses	Monoparental con jefatura materna	medio bajo	
6 AR	3 años 3 meses	Nuclear	medio	
7 SS	4 años 1 mes	Nuclear	Medio	Asistió a guardería
8 AA	3 años 8 meses	Nuclear	Bajo	
9 MA	4 años 2 meses	Monoparental extendida con jefatura materna	Medio	

Elaborado por González Proaño (2019).



2.5 Análisis de información:

Los datos obtenidos mediante los diarios de campo fueron transcritos y almacenados. Se realizaron memos de entrevistas procurando que fueran lo más detallados y precisos posibles, dando importancia a la puntuación y a la caracterización contextual. Los memos son documentos descriptivos privados que potencian la reflexividad del investigador. (Gil y Cano 2010)

Se analizó la información, se procedió a su reducción para luego realizar el despliegue de la misma, se utilizó la codificación cualitativa, los datos fueron descompuestos en temas, para luego recomponerse en una nueva unidad argumentativa, es decir fueron procesados y finalmente se extrajeron las conclusiones. (Campos y Mújica 2008)

A continuación, se muestra en la Tabla 2, las categorías encontradas en la observación de la investigadora, con una breve definición de cada una y su respectiva codificación cualitativa. Las definiciones han sido parafraseadas de autores y teorías en relación a educación y psicología.

Se ha considerado el término “expresiones de desarrollo cognitivo” para referirse al hecho de que el mismo se puede manifestar de diferentes formas y en diversas circunstancias, por lo tanto, puede ser observado espontáneamente en el actuar cotidiano del niño. En la presente investigación se utiliza el término para referirse a lo que observó la investigadora y a lo que percibe la maestra.

Tabla 2

Listado de Categorías de Expresiones de Desarrollo Cognitivo Percibidas por la Investigadora con su Definición y Codificación.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Atención	Concentración selectiva en un aspecto de la información. Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997).	(A)
Memoria	Capacidad para retener y recordar hechos pasados. Kundera (2010)	(M)
Expresión corporal y motricidad	Desarrolla las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del conocimiento del	(EC)



	propio cuerpo. Aragonese y Pastor (2015).	
Comprensión y expresión del lenguaje	Capacidad para comprender y exteriorizar pensamientos, ideas, emociones, deseos, vivencias y sentimientos. Monfort y Monfort (2001).	(L)
Conciencia de la dimensión sexual	Se refiere al progresivo reconocimiento de los niños sobre su identidad sexual. Palacios, Zabala y Borinaga (2012).	(CS)
Convivencia	Es la forma de relacionarse con los otros; incluye el aprendizaje de pautas, normas, actitudes de respeto, empatía, el goce sus derechos y la puesta en práctica de sus obligaciones. Jares (2001)	(C)
Relaciones lógico-matemáticas	Comprende el desarrollo de procesos cognitivos para explorar y comprender el ambiente y actuar sobre él. Incluye nociones de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color. Friz Carrillo, Sanhueza Enríquez, Sánchez Bravo, Samuel Sánchez y carrera Araya (2009).	(LM)
Motricidad fina	Habilidad motriz de las manos y los dedos. Aznar (2006).	(MF)
Autonomía al alimentarse	Se puede alimentar de forma autónoma, participa del momento de forma ordenada. Jaramillo (2007).	(AA)
Pensamiento Intuitivo	Es el predominio de la intuición sobre la lógica. Piaget, (Del Río, 1981) citado en Muñoz (2013).	(PI)



Egocentrismo	Tendencia a considerar el propio punto de vista como el único. (Piaget 1977 citado en Muñoz (2013).	(E)
Imitación diferida	Repetir una acción observada en un modelo, después de un tiempo. Piaget, (Del Río, 1981) citado en Muñoz (2013).	(ID)
Juego simbólico	Representar hechos reales, personas o seres fantásticos. Piaget, (Del Río, 1981) citado en Muñoz (2013).	(JS)
Comportamiento asertivo	Expresa sus propios sentimientos y deseos y a la vez toma en cuenta los derechos de los demás. Caballo (1983).	(CA)
Gusto ecológico	Atracción e interés por la naturaleza. Freire (2011).	(GE)
Actitud exploratoria sostenida	Su cuerpo y su mente están en continuo funcionamiento. Posada (2006).	(AES)
Capacidad de cuestionar	Manifiesta duda ante aquello que se ha dicho y con lo que no está de acuerdo. Migdalek, Santibañez y Rosemberg (2014).	(CC)
Realismo	El niño cree que personajes, pensamientos o sueños pueden ser reales. Piaget (1973) citado en Muñoz (2013).	(R)
Competitividad	Trata de sobresalir y compite con sus compañeros. Erikson (1980) citado en Posada (2006).	(Cmpt)
Literalidad	Cree que todo lo que se dice ocurrirá exactamente. Posada (2006).	(Lt)



Centración	La atención se enfoca en un solo aspecto, dejando de lado todo lo demás. Muñoz García (2010) citado en Muñoz (2013).	(Cen)
Curiosidad	Deseo de explorar lo que hay a su alrededor. Posada (2006).	(Cu)
Autonomía para ir al baño	Realiza sus necesidades de forma independiente. Nino (1990).	(AB)
Autonomía al vestirse	Se coloca por si solo las prendas de vestir. Nino (1990).	(AV)
Control de esfínteres	Controla la vejiga y el intestino. Nino (1990).	(CE)
Autonomía al trabajar	Realiza las actividades escolares sin ayuda. Nino (1990).	(AT)
Juego colaborativo	Es un juego en el cual el objetivo no es competir sino colaborar. Panqueva (1998).	(JC)
Conciencia corporal	Conocimiento paulatino del propio cuerpo y su funcionamiento. Sanhueza-Tsutsumi, González y Gutiérrez (2005).	(CC)

Elaborado por González Proaño (2019).

De la información obtenida en las entrevistas realizadas a las madres, se extrajeron numerosas categorías respecto al tipo de madre y a su rol, los mismos que pasan a detallarse a continuación en la Tabla 3.



Tabla 3

Listado de Categorías referentes al Rol de la Madre con su Definición y Codificación

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Madre presente	La madre permanece junto al niño durante primeros años. Borderías, Carrasco y Alemany (1994).	(MP)
Madre trabaja en casa	Realización de un oficio en casa, mientras se cuida al niño. Borderías, Carrasco y Alemany (1994).	(MTC)
Madre cuyo niño asiste a guardería	En algún momento de sus tres primeros años el niño asiste con regularidad a una guardería. Bronfenbrenner (1985).	(MNAG)
Acompañamiento estimulador de hermanos o familiares	Hermanos o familiares del niño contribuyeron al desarrollo cognitivo. Bronfenbrenner (1985).	(AEHF)
Efectos de la guardería	Los avances que el niño tuvo al ingresar en una guardería. Seguel et. al., (2012).	(EG)
Madre periférica	La madre no tiene un vínculo adecuado con su hija, en lo que se refiere a tiempo compartido. Arancibia (1995).	(MPrf)
Presencia estimuladora de familiares con NEE	El niño convive con personas con NEE que tienen un efecto positivo en él. Bronfenbrenner (1985).	(PEFNEE)
Acompañamiento estimulador de personas ajenas al entorno familiar	Otras personas favorecen el desarrollo cognitivo del niño. Bronfenbrenner (1985).	(AEPAEF)



Madre presente parcialmente pero con apoyo	La madre permanece junto al niño parcialmente, pero recibe apoyo de su familia cuando se ausenta. Borderías, Carrasco y Alemany (1994).	(MPPA)
Madre estudiante	Durante los primeros años de vida del niño la madre dedica parte de su tiempo a estudiar. Alonso-Sánz (2016).	(MEstu)
Madre involucra a su hija en las tareas del hogar.	La madre se hace ayudar por sus hijas en actividades del hogar que sean factibles de realizar. Borderías, Carrasco y Alemany (1994).	(MITH)
Madre con buena relación de pareja	La madre mantiene una relación de pareja armónica. Borderías, Carrasco y Alemany (1994).	(MBRP)
Madre ama de casa	La labor exclusiva de la madre aparte de criar a sus hijos es dedicarse a las tareas del hogar. Borderías, Carrasco y Alemany (1994).	(MAC)
Estimuladora	La madre realiza acciones que promueven el desarrollo cognitivo de su hijo. Arancibia (1995).	(ME)
Contenedora emocional	La madre ofrece apoyo emocional a sus hijos. Arancibia (1995).	(MCE)
Sobreprotectora	La madre no favorece la independencia de sus hijos. Arancibia (1995).	(MSB)
Favorece la participación del padre	La madre permite o promueve el involucramiento del padre en la crianza del niño. Arancibia (1995).	(MFPP)



Afectiva	La madre es cariñosa, dulce, da afecto y amor a sus hijos. Arancibia (1995).	(MA)	
Afectividad limitada	El cariño que brinda la madre es insuficiente o limitado. Arancibia (1995).	(AL)	+
Favorecedora de la autonomía	La madre promueve que el niño haga las cosas independientemente. Arancibia (1995).	(MFA)	
Incitación al desarrollo de la capacidad de afrontamiento.	La madre favorece que su hijo afronte situaciones difíciles o complicadas. Izzedin Bouquet y Pachajoa Londoño (2009).	(MIDCA)	
Centrada en la disciplina	La madre se ocupa por sobre todo de disciplinar a sus hijos. Izzedin Bouquet y Pachajoa Londoño (2009).	(MCD)	

Elaborado por González Proaño (2019).

De la entrevista realizada a la maestra, se enlistaron una serie de categorías sobre como ella percibe las expresiones de desarrollo cognitivo en sus alumnos, las mismas que pasan a ser detallada en la Tabla 4.



Tabla 4

Listado de las Categorías de Expresiones de Desarrollo Cognitivo de acuerdo a la Percepción de la Maestra con su respectiva Definición y Codificación.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Muy inteligente	Resuelve con facilidad las situaciones que se le presentan. Ardila (2011).	(It)
Capta muy rápido las cosas	Entiende con facilidad aquello que se le explica. Donalson (1997).	(CR)
Es colaborador	Dispuesto a ofrecer su ayuda cuando se le solicita o incluso sin pedírselo. Jersild (1961).	(C)
Poco sociable	Dificultad para relacionarse con sus pares o con los adultos. Jersild (1961).	(PS)
A veces tímido	Poco demostrativo. Jersild (1961).	(T)
En su parte motriz es bueno	Desarrolla las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del conocimiento del propio cuerpo. Aragonese y Pastor (2015).	(BEC)
Acata órdenes	Cumple aquello que se le pide que realice. Lacunza y de González (2009).	(O)
Participativa	Toma parte activa en las actividades que se realizan. . Lacunza y de González (2009).	(P)
Sociable	Capacidad para relacionarse con sus pares y con los adultos con facilidad. Jersild (1961).	(S)
Falta desarrollar la motricidad fina	Falta desarrollar la destreza en realizar actividades que hagan uso de la pinza pulgar-índice. Aznar (2006).	(FMF)



Niño muy pilas	Niño despierto, atento, ágil para reaccionar. Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997).	(P)
Líder	Capacidad para influir y dirigir al resto. Jersild (1961).	(Lr)
Niña dulce	Es una niña pacífica, no se enoja, no pelea. Siegel y Payne (2012).	(D)
Obedece reglas	Cumple las reglas y normas del aula. Lacunza y de González (2009).	(R)
Falta la expresión motriz gruesa	Falta desarrollar las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del conocimiento del propio cuerpo. Aragonese y Pastor (2015).	(FEC)
No controla los esfínteres	La niña no avisa cuando quiere ir al baño y hay que estarle preguntando constantemente. Nino (1990).	(CE)
No expresa sus necesidades	Dificultad para manifestar lo que le ocurre o lo que necesita. Nino (1990).	(EN)
Le falta el lenguaje	Disminuida la capacidad para comprender y exteriorizar pensamientos, ideas, emociones, deseos, vivencias y sentimientos. Nino (1990).	(FL)
Es muy frágil	Es una niña indefensa, delicada. Siegel y Payne (2012).	(F)
Le falta seguridad	No se cree capaz de realizar la mayoría de las actividades y manifiesta que no puede. Lacunza y de González (2009).	(Ins)
Desarrollo pobre	Falta de desarrollo en destrezas esperadas para su edad. Nino (1990).	(DP)



Es distraído	No se concentra en las actividades. Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997).	(Di)
Temeroso	Expresa temor para ejecutar algunas actividades sugeridas. Jersild (1961).	(T)
No acata órdenes	No realiza aquello que se le pide que haga. . Lacunza y de González (2009).	(NO)
No controla emociones	Manifiesta exageradamente sus emociones. Siegel y Payne (2012).	(CE)
Inquieta	Se mueve de un lado al otro, no presta atención. Posada (2006).	(I)
Se aburre	Pocas cosas le llaman la atención. Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997).	(Ab)
Se cansa fácilmente	Se agota antes de terminar las tareas. Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997).	(CF)
Pierde el interés pronto	Se siente motivada por la mayoría de actividades durante breves periodos de tiempo. Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997).	(AN)
No se mantiene un momento sentada	No soporta estar mucho tiempo en la silla, necesita estar en movimiento. Posada (2006).	(NS)
Se sale de la clase	No respeta horarios de permanecer dentro y fuera del aula. Posada (2006).	(SC)
Responde a las preguntas que se le hacen	Es muy atenta a las inquietudes que plantea la maestra. Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997).	(RP)
Buena motricidad fina	Destreza bastante desarrollada para realizar actividades que hagan uso	(BMF)



de la pinza pulgar-índice. Aznar (2006).

Su conducta no le ayuda	Forma de reaccionar antes los diferentes estímulos que recibe, provengan estos de personas o del medio. Siegel y Payne (2012).	(Cd)
Su desarrollo de destrezas es bueno	Habilidades necesarias para desempeñarse correctamente en su nivel. Aragoneses y Pastor (2015).	(D)
Malcriada	Agota la paciencia de los adultos. Lacunza y de González (2009).	(MC)
No expresa sus necesidades	Dificultad para expresar aquello que le ocurre, siente o necesita. Nino (1990).	(NEN)
Niño triste	Falta de expresiones de alegría. Siegel y Payne (2012).	(Tr)
Cohibido	Persona vergonzosa, tímida. Siegel y Payne (2012).	(Coh)

Elaborado por González Proaño (2019).



CAPÍTULO III PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS



3.1 Temas

Para cada niño se elaboró una historia, un análisis y 3 tablas con las categorías encontradas a través de la observación participante, de la entrevista a madres y de la entrevista la profesora.

Una vez establecidas las categorías, definidas y ejemplificadas tanto aquellas que provienen de la información obtenida a través de los diarios de campo como de los memos de entrevistas, se procedió a agruparlas en temas, que constan en 3 tablas las mismas que se observan a continuación y en las que se añade un valor cualitativo, representado por cruces (+) a cada tema en relación a la importancia de este en cuanto al desarrollo cognitivo, así como un ejemplo de situaciones que reflejan cada una de las categorías incluidas en el tema y que fueron extraídas de la observación participante.

Respecto a la percepción de la investigadora las categorías se agruparon en 5 temas: funciones cognitivas, autonomía, relaciones sociales, conciencia de sí mismo y conciencia del entorno. A continuación, se presenta una breve definición de cada tema.

- Se entiende por funciones cognitivas aquellos procesos mentales donde son percibidas, comunicadas y elaboradas las informaciones para el individuo. (Orrú, 2003)
- Autonomía es la capacidad que se posee para realizar actividades sin ayuda de los demás. (Gorris, 2013)
- Por relaciones sociales se entiende la interacción del niño con los otros. (de Educación Inicial, 2014)
- Conciencia de sí mismo se refiere a los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la imagen personal y valoración cultural que tenga el niño de sí mismo y su autoconocimiento. (de Educación Inicial, 2014)
- Conciencia del entorno hace referencia a la interacción del niño con el medio natural en el que se desenvuelve, fomentando la curiosidad por sus fenómenos, comprensión, cuidado, protección y respeto a la naturaleza. (de Educación Inicial, 2014)

Esta información consta en la Tabla 5.



Tabla 5
Percepción de la investigadora

Clasificación	Categorías	Ejemplos
general		
Funciones cognitivas ++	Atención	“Le llaman mucho la atención los videos que se ponen en la televisión, así como los cuentos; sin embargo, no presta atención cuando la maestra habla, tampoco presta atención a las actividades que se realizan en el patio general.”
	Memoria	“Conoce todas las actividades rutinarias que se realizan en clase y su orden, tales como cantar, rezar, ponerse alcohol en las manos, etc.”
	Comprensión y expresión del lenguaje	“Su lenguaje es muy claro, su tono de voz fuerte y se expresa con naturalidad ante un público.”
	Relaciones lógico-matemáticas	“Realiza una actividad de cosido de figuras de madera agujereadas usando cordones con bastante facilidad y respetando los espacios.”
	Motricidad fina	“Realiza sin problema la mayoría de actividades motoras finas, aunque toma el crayón de manera precaria pues no tiene construida la pinza, pero presenta rasgos incipientes de ello”.
	Expresión corporal y motricidad	“En el juego del fútbol controla la pelota con destreza. Tiene bastante equilibrio para caminar por espacios angostos.”
	Pensamiento intuitivo	“...SS vio a un compañero que tenía una mochila (según él como su papá le compró el fin de semana en una feria) y sin mayor explicación se la quitó, mostrándose muy molesto, el asoció que el compañero le había quitado la mochila, cuando la maestra le trajo la suya (que no era la recién comprada) se tranquilizó...”
	Imitación diferida	“Hoy AR en un momento que la maestra salió del aula, fue al titiretero, cogió los títeres y se puso a imitar a la maestra.”



	Centración	“...cuando la maestra pone un video del internet, es como que EM se desconectara de la clase y solamente fija su atención en lo que ocurre en el televisor.”
	Realismo	“En un momento de la jornada, los niños estuvieron inquietos, así que la maestra les mostró un video con la transformación de Hulk y les dijo que a ella le iba a pasar igual, si seguían inquietos; JCH lo creyó y se asustó.”
	Capacidad de cuestionar	“... la maestra les presenta la imagen de un cholita con la pollera pintada y puestas encima unas lentejuelas; reparte las lentejuelas en las mesas para que los niños peguen en la pollera de la cholita sin colorear que tienen en su hoja, SS insiste en que primero se debe pintar la pollera...”
Autonomía	Control de esfínteres	“La niña está en proceso de aprender a controlar los esfínteres, por lo que ha tenido varios incidentes durante la jornada escolar.”
+		
	Autonomía para ir al baño	BA avisa que quiere ir al baño un poco antes del refrigerio.”
	Autonomía al alimentarse	“Coloca la toalla sobre la silla antes de abrir la mochila, se alimenta con independencia y luego guarda su lonchera.”
	Autonomía al vestirse	“Tiene dificultad en ponerse los zapatos por sí sola...”
Relaciones	Convivencia	“JCH es un niño tímido, retraído, poco participativo y un tanto solitario, al que le cuesta interactuar con las personas, necesita conocerlas un poco más e ir adquiriendo confianza para abrirse un poco, se junta con uno dos compañeros en el recreo y con ellos se muestra más sociable, a ratos prefiere el juego solitario y en ocasiones en pareja.”
sociales		
+++		
	Juego simbólico	“Durante el recreo juega con una niña mayor simulando que esta última es la mamá y AR la hija...”
	Juego colaborativo	“... al jugar con las fichas plásticas o los bloques de madera, JD ayuda a que sus compañeros también armen los trenes o las espadas...”



	Comportamiento asertivo	“... la maestra les llevó a la sala de motricidad para que jugaran en la piscina de pelotas, todos querían entrar, pero JD al ver que la piscina estaba muy llena se fue tranquilamente a jugar con una pelota grande y le explica eso a la maestra.”
	Literalidad	“... la maestra por más de una ocasión le ha ofrecido darle un premio por su buen comportamiento.”
	Competitividad	“...En ciertos momentos se esfuerza o compite por ser la primera en realizar alguna actividad, cuando no lo consigue se entristece momentáneamente.”
Conciencia de sí mismo +	Conciencia corporal	“... cuando la maestra pide que identifiquen varias partes del cuerpo BG lo hace con mucha facilidad.”
	Conciencia de la dimensión sexual	“...entiende muy bien los temas que se explican en clase respecto a la privacidad del cuerpo, también se reconoce como mujer.”
	Egocentrismo	“AR no acata las reglas, sale de clase cuando quiera, coge materiales de los trabajos de los compañeros y no espera el turno por ejemplo para que le de vuelo en el columpio durante el recreo...”
Conciencia del entorno +	Gusto ecológico	“... durante el recreo EM repetidamente recoge flores o juega con el llano y quiere conservarlos al entrar a clase.”
	Actitud exploratoria sostenida	“Durante el recreo AR realiza varias acciones, juega a los columpios, corre, va al baño, toma agua, se sube a las resbaladeras..., en clase también prefiere actividades que incluyan movimiento.”
	Curiosidad	“... cuando la maestra sale por un momento AR se levanta y va al escritorio de la profesora, allí toca lo que le interesa y abre los cajones.”

Elaborado por González Proaño (2019).

Con referencia al rol de la madre se clasificaron los roles, estableciéndose dos enfoques (se utiliza esta expresión según la característica más predominante en las mamás), cada clasificación o enfoque incluye dos o más roles, los cuales a su vez encierran varias categorías que pueden



integrar ese rol sin entrar en conflicto con él. Los resultados encontrados están detallados en la Tabla 6.

Tabla 6
Rol de la madre

Clasificación general o enfoque	Temas (Roles)	Categorías	Ejemplos	Importancia
Actitud prioritaria de la madre respecto a la estimulación	Madre estimuladora	-Madre involucrada	“La mamá manifiesta que si realizó actividades estimulatorias: junto con el papá, le hablaban desde que estaba en el vientre, le hacían escuchar música infantil; les bañaban juntos, le movían los piecitos, les hacían bicicleta, les ponían juguetes en sus manitos...”	+++
		-Contenedora emocionalmente		
-Favorece la participación del padre				
-Acompañamiento estimulador de hermanos y familiares				
-Madre presente				
	-Madre ama de casa			
	-Madre estudiante			
	Madre afectiva	-Madre involucrada	“La mamá está pendiente del niño, los días que no puede almorzar con él, le llama cuando llega de la escuela; al regresar de la Universidad conversan y comparte tiempo con el niño, dejando sus	++
		-Contenedora emocionalmente		
		-Madre presente		
		-Madre que trabaja en casa		
		-Acompañamiento estimulador de hermanos y familiares		



		-Madre con buena relación de pareja	tareas universitarias para cuando MA esté dormido.”	
		-Madre cuyo niño asiste a guardería		
	Favorecedora de la autonomía	Madre estudiante -Incitación al desarrollo de la capacidad de afrontamiento	“Ella considera que fue positivo que a JD no le amarcara mucho, pues se hizo más independiente que su hermana mayor.”	+
		-Madre periférica		
		-Madre trabajadora		
		-Presencia estimuladora de familiares con NEE		
		-Madre que integra al niño al trabajo		
		-Madre cuyo niño asiste a guardería		
Actitud prioritaria de la madre respecto a la protección y disciplina	Madre sobreprotectora	-Afectiva -Contenedora emocionalmente	“A raíz del divorcio, la madre empezó a sobreproteger a sus hijas, en actividades como darles de comer en la boca.”	-
		-Madre presente parcialmente pero con apoyo		
		-Madre estudiante		
	Centrada en la disciplina	-Afectividad limitada -Madre presente	“La mamá es quien pone la disciplina en casa, ella trata por igual a sus	++



-Madre presente dos hijos, el papá parcialmente, pero consiente a AR:” con apoyo

-Madre periférica

-Madre trabajadora

-Madre ama de casa

-Madre con buena relación de pareja

-Acompañamiento estimulador de hermanos o familiares

-Presencia estimuladora de familiares con NEE

Elaborado por González Proaño (2019)

Los resultados de la percepción de la maestra respecto a las expresiones de desarrollo cognitivo de los niños del estudio se agruparon en 4 temas, cada uno de ellos incluye varias categorías.

Estos temas son: expresiones cognitivas, expresiones de personalidad, adaptación al dispositivo escolar y ajuste a la personalidad de la profesora.

A continuación se definirá brevemente cada uno de ellos:

- Expresiones cognitivas, si bien no existe una definición establecida de estos términos, se refiere a las manifestaciones cognitivas que pueden presentar los niños, entendiéndose por cognitivo aquellos procesos mentales donde son percibidas, comunicadas y elaboradas las informaciones para el individuo. (Orrú, 2003)



- Expresiones de personalidad, hacen referencia a las manifestaciones del conjunto de cualidades y características personales que permiten a una persona ser reconocida como quien es. (Polaino-Lorente, Cabanyes Truffino y Pozo Armentia ,2003)
- Adaptación al dispositivo escolar es decir la adaptación a un conjunto de prácticas heterogéneas, que incluye leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares, formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, niveles, usos de espacios diferenciados, etc. (Versellino, 2016)
- Ajuste a la personalidad de la profesora, si existe una compatibilidad entre el carácter del niño y la personalidad de la maestra, entendiéndose por personalidad, como ya se aclaró anteriormente el conjunto de cualidades y características personales que permiten a una persona ser reconocida como quien es. (Polaino-Lorente, Cabanyes Truffino y Pozo Armentia ,2003)

Esta información se detalla en la Tabla 7

Tabla 7

Percepción de la maestra

Tema	Categorías	Ejemplos
Expresiones cognitivas +++	Capta muy rápido las cosas	“...más tarde en la sala de matemática hicieron una actividad de cosido con cordón en figuras de madera, BA realiza la actividad con facilidad.”
	En su parte motriz es bueno	“La maestra les puso a realizar una secuencia de saltos en ula-ula, BA lo hizo muy bien saltando con los pies juntos...”
	Falta desarrollar la motricidad fina	“...después del recreo realizaron una actividad que consistía en pegar lentejuelas en la parte de debajo de la pollera de una cholita que está dibujada en una hoja, BG y otros niños lo hicieron muy bien, la maestra después me comentó que para ese día les había mandado a hacer de deber a pegar fotografías de la ciudad de Cuenca, formando un collage, y que el trabajo de BG era el mejor.” ¹



Niño muy pilas		“La maestra previamente les contó el cuento de La gallinita roja, y posteriormente les hizo ver el video, SS manifestaba que había diferencias entre lo relatado por la maestra y el video.”
Falta desarrollar la motricidad gruesa		“Hoy hubo un simulacro de terremoto, los niños debían salir rápidamente formados con las manos en la cabeza, EM baja lentamente las gradas demorándose más de la cuenta...”
No controla esfínteres		“Después del recreo fuimos a la sala de motricidad, pero EM se había hecho popó y hubo que llamar a la mamá a que viniera a retirarle.”
Le falta el lenguaje		“...durante el recreo, me pidió casi en señas que le columpie, pero un momento que fui a dar agua a los niños BG empezó a darle vuelo a EM y eso le molestó, entonces empezó a llorar, ya no quiso columpiarse, y mientras lloraba estuvo caminando de una lado a otro...”
Desarrollo pobre		“Tiene más defectos que virtudes”
Responde a las preguntas que le hacen		“...en clase responde correctamente cuando la maestra pregunta por el órgano sexual del hombre, e indica que su mamá le ha enseñado cómo se llama cada parte del cuerpo.”
Buena en motricidad fina.		“...después del recreo hicieron un trabajo que consistía en marcar con el dedo índice manchado de pintura morada sobre una cartulina A3, el trabajo de AA estuvo bien.”
Su desarrollo en destrezas es bueno.		“SS demuestra bastante habilidad para correr, saltar y manejar la pelota con sus pies.”
Expresiones de Personalidad ++	Colaborador	“Por varias ocasiones la maestra pide a JD que le ayude a poner los juguetes en el puesto, incluso si él no contribuyó al desorden.”
	Poco sociable	“A veces se observa a BA jugando solo en el recreo.”



A veces tímido	“BA no expresa demasiadas emociones, no es efusivo cuando está alegre, ni llora demasiado cuando está triste.”
Participativo	“Hoy las practicantes hicieron jugar a los niños al juego GANSO, GANSO, PATO; BG participa con mucho ánimo.”
Lider	“En el recreo JD juega en el columpio y de rato en rato se baja para darles vuelo a los compañeros que no pueden hacerlo todavía, tratando de enseñarles cómo se hace.”
Sociable	“En un momento de la mañana la maestra sacó a los niños del aula para realizar una actividad de motricidad; SS entró a otra aula donde estaban celebrando un cumpleaños.”
No expresa sus necesidades	“AA por lo general se queda callada cuando le ocurre algo o alguien le ha hecho algo.”
Muy frágil	“...más tarde salieron a jugar fútbol con la pelota de un compañero, EM se puso a llorar porque le golpearon ligeramente.”
Temeroso	No se encontraron ejemplos sobre esta percepción.
No controla emociones	“En el recreo encontré a AR peleando con una compañera, al parecer la primera había empezado a lanzarle tierra en la cara a la segunda y ésta reaccionó con más fuerza; AR tenía la cara, el pelo, los ojos, la boca con tierra y lloraba bastante...”
Su conducta no le ayuda	“En la sala de motricidad SS estuvo jugando con unas pelotas, al rato vino una niña y le quiso quitar, SS reaccionó de forma grosera y empujó a la niña.”
Niño triste	No se encontraron ejemplos sobre esta percepción.
Cohibido	“Hoy trabajaron en el aula de motricidad, la maestra les hizo trabajar en parejas, como que estuvieran jugando al doctor, a MA le cuesta relacionarse un poco con algunos niños...”



	Le falta seguridad	“La maestra con la ayuda de la auxiliar repartió unas hojas de papel negro A4 a cada niño, les hizo jugar con la hoja colocándola de diferentes maneras, luego les motivo a formar una pelota con la misma, dos niños lo hicieron por su cuenta y el resto empezó a imitarlo, EM y unos pocos más pidieron ayuda.”
Adaptación al dispositivo escolar ++	Acata órdenes	“...la maestra dibuja una cara con cabello y le pide a JCH que pase a dibujar la nariz y la boca, él lo hace.”
	No acata órdenes	“AR se niega a dejar la gorra en el gancho ante mi pedido de que lo haga una vez que los niños van llegando.”
	Obedece reglas	“EM comió casi todo el arroz dorado que le mandaron y luego quiso guardar su lonchera...”
	Es distraído	“JCH no atiende a las actividades que se realizan conjuntamente con los niños de los otros grados.”
	Inquieta	“...en la formación se inquieta ante de la presencia de otra compañera, razón por la que se le cambia de posición y esto da resultado.”
	Se aburre	“Después del recreo la maestra se demoró y AR manifiesta que está aburrida porque no había por el momento ninguna actividad que hacer...”
	Se cansa fácilmente	“...estuve a cargo de hacerles figuras con plastilina pero ella se cansó en poco tiempo.”
	Pierde el interés pronto	“... cuando llega una persona nueva como una practicante, AR se acerca enseguida, pero luego de que la conoce, ya no la toma en cuenta.”
	No se mantiene un momento sentada	“Más tarde en clase no obedece a la profesora remplazo y empieza a coger cosas del escritorio de la maestra...”
	Se sale de clases	“Sin la presencia de la maestra AR no colabora y se sale del aula...”



Ajuste a la personalidad de la profesora	Simpático	“MA entiende casi siempre a la primera explicación de la maestra aquello que hay que realizar.”
+	Niña dulce	“Casi siempre EM está con una expresión tranquila en su rostro y ligeramente sonreída, excepto cuando llora.”

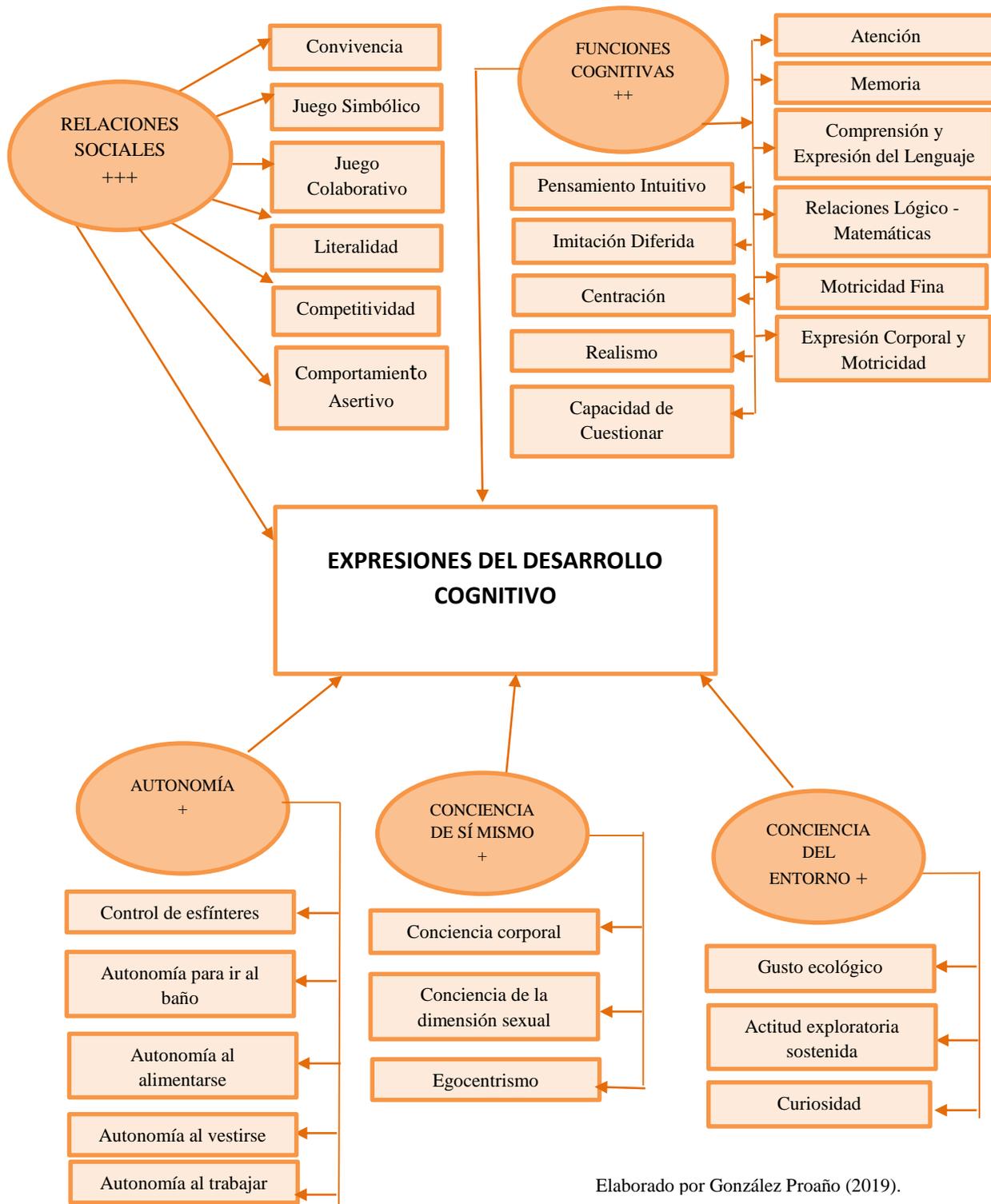
Nota:

¹ El ejemplo ha sido resaltado en rojo, debido a que no concuerda con la categoría expresada por la maestra. Durante la entrevista, la maestra manifiesta que BG no tiene una buena motricidad fina, sin embargo, en clase por más de una vez recalca que sus trabajos son buenos.

Elaborado por González Proaño (2019)

Con base en estas tablas se realizó la graficación de los resultados.

Figura 1. ANÁLISIS DE EXPRESIONES DEL DESARROLLO COGNITIVO DERIVADAS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LA INVESTIGADORA.





Explicación de la Figura 1

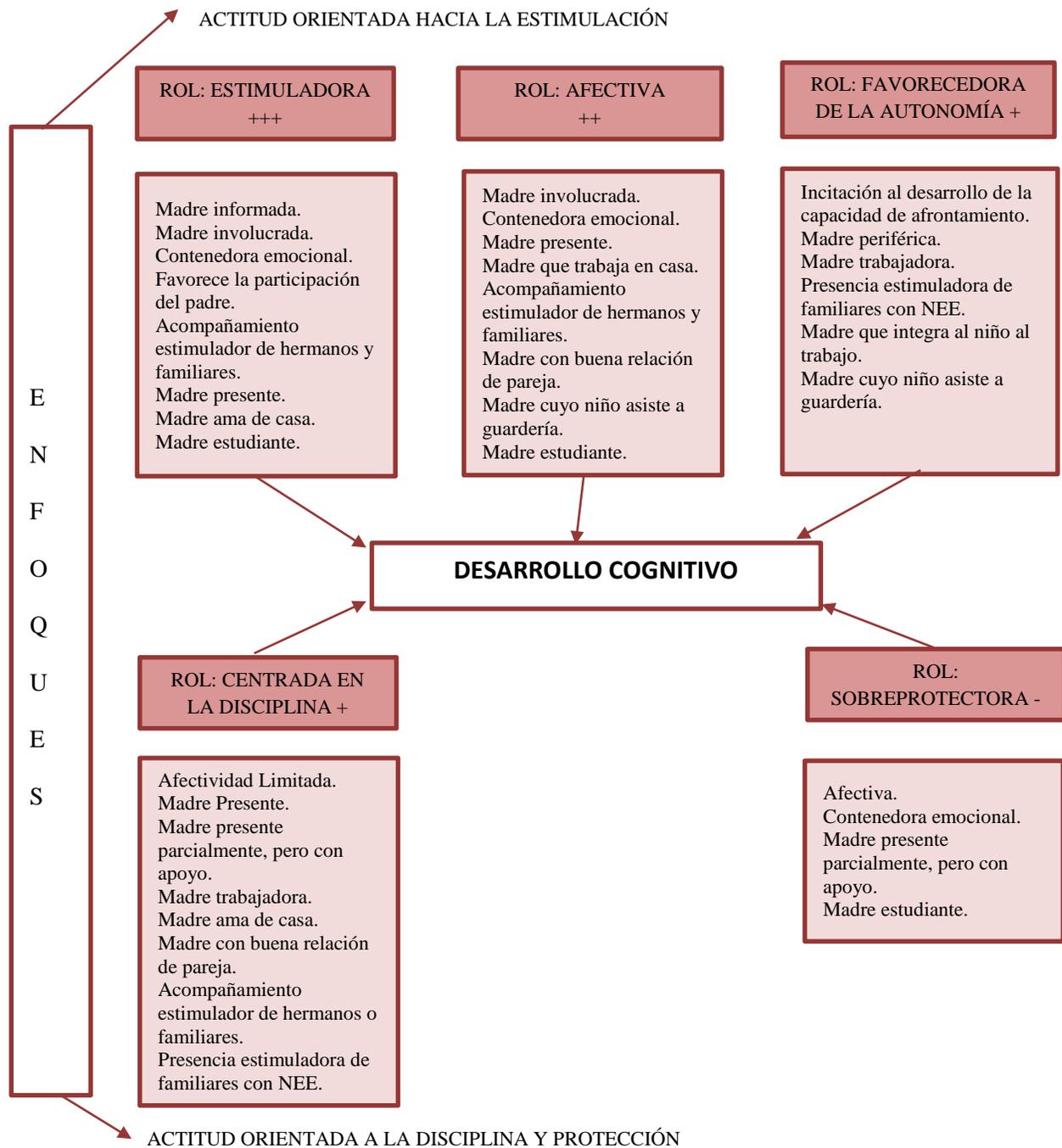
Se asignó una valoración cualitativa representada por cruces (+) las mismas que representan la intensidad y la frecuencia de las expresiones observadas y que tienen que ver con el desarrollo cognitivo, asignándose 3 cruces a las más relacionadas y 1 cruz a las que menos relación tienen.

Los niños de la muestra que fueron observados, denuncian una forma prioritaria de expresión del desarrollo cognitivo en el tema de las relaciones sociales donde se colocaron las siguientes categorías: convivencia, juego simbólico, juego colaborativo, literalidad, competitividad y comportamiento asertivo. (+++)

Con menor grado de relevancia, (++) los niños de la muestra manifestaron expresiones de desarrollo cognitivo a través de las funciones cognitivas, con las siguientes categorías observadas: atención, memoria, comprensión y expresión del lenguaje, relaciones lógico-matemáticas, motricidad fina, expresión corporal y motricidad, pensamiento intuitivo, imitación diferida, concentración, realismo y capacidad de cuestionar; algunas de ellas están constan dentro del currículo de educación inicial y otras han sido tomadas del marco conceptual, así como también del trabajo de campo.

Por último, con una cruz (+) cada uno, están los temas de: autonomía con las categorías de control de esfínteres, autonomía para ir al baño, autonomía al alimentarse y autonomía al vestirse; conciencia de sí mismo con las categorías de conciencia corporal, conciencia de la dimensión sexual y egocentrismo y finalmente conciencia del entorno con las categorías de gusto ecológico, actitud exploratoria sostenida y curiosidad.

Figura 2. RESULTADOS DE LA INTERPRETACIÓN DEL ROL DE LA PRESENCIA DE LA MADRE DURANTE LOS 3 PRIMEROS AÑOS EN LAS EXPRESIONES DE DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS PARTICIPANTES.



Elaborado por González Proaño (2019).



Explicación de la Figura 2

Se asignó una valoración cualitativa representada por cruces (+) las mismas que representan el grado de influencia del rol de la madre en el desarrollo cognitivo de los niños de la muestra, asignándose 3 cruces al rol más influyente e inclusive un menos (-) al rol que no favorece el desarrollo cognitivo.

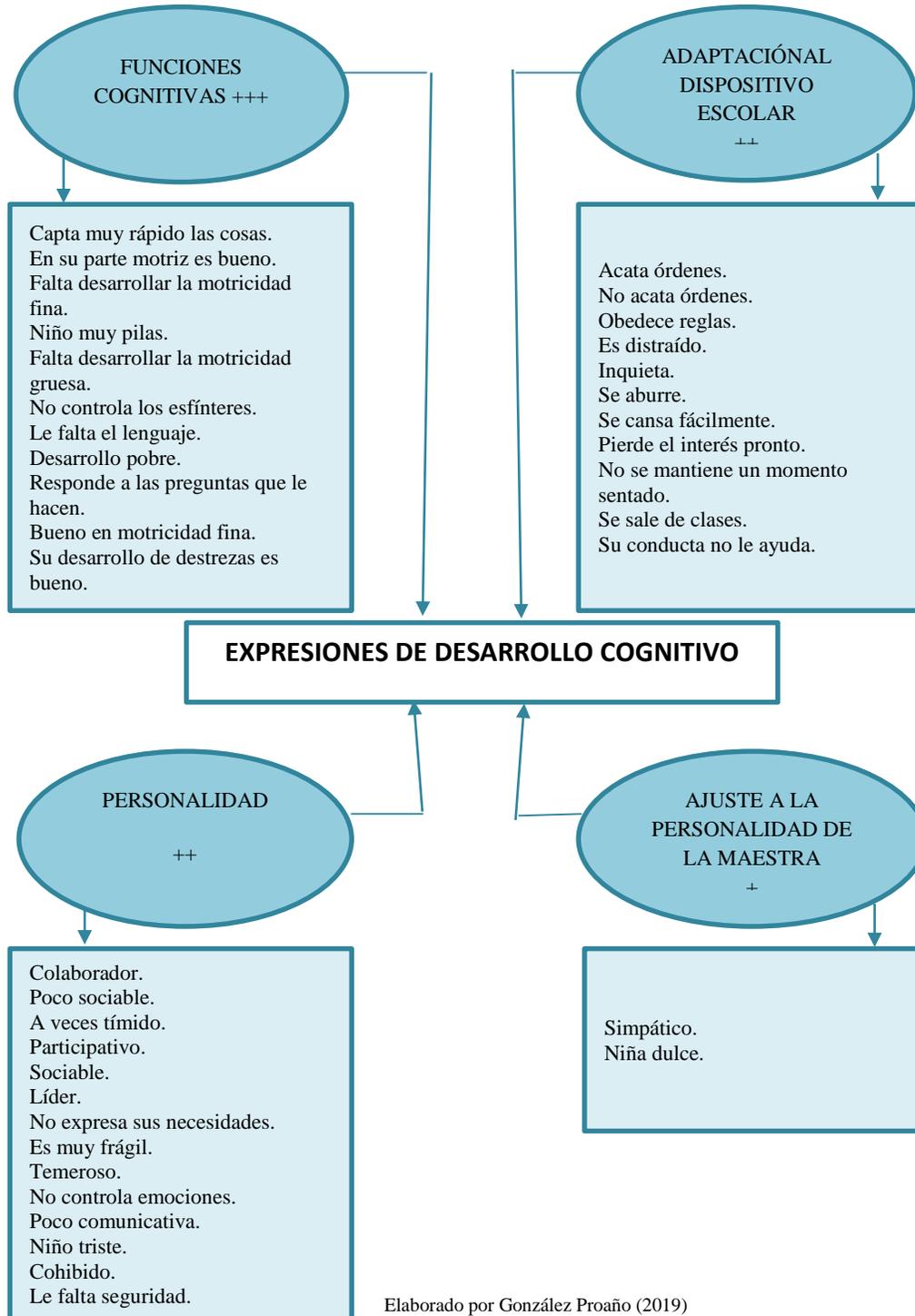
En cuanto al rol de la presencia de la madre; este se interpretó a través de dos enfoques: actitud de la madre orientada hacia la estimulación, afectividad y autonomía y actitud orientada a la protección y disciplina; cada polo tiene algunos roles.

En el primero tenemos: rol estimuladora (+++) que es el que favorece mejor el desarrollo cognitivo; rol afectiva (++) y rol favorecedora de la autonomía (+)

En el segundo enfoque tenemos rol centrada en la disciplina (+) y rol sobreprotectora (-); este último no favorece el desarrollo cognitivo de la madre, sino que impide que el niño progrese en su ciclo evolutivo.

Es importante aclarar que los roles encontrados en el estudio no son excluyentes; podemos encontrar características iguales en varios de ellos, y es debido a que las madres en su relación con el niño, continuamente transitan de uno a otro rol, sin embargo, se ha hecho esta clasificación en base al rasgo predominante de la madre, el cual se ha deducido de las entrevistas realizadas con cada una de ellas.

Figura 3. RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN DE LA MAESTRA RESPECTO A LAS EXPRESIONES DEL DESARROLLO COGNITIVO EN LOS NIÑOS PARTICIPANTES.



Elaborado por González Proaño (2019)



Explicación de la Figura 3

Se asignó una valoración cualitativa representada por cruces (+) las mismas que representan la intensidad y la frecuencia de las expresiones observadas por la maestra, asignándose 3 cruces a aquellas que más se relacionan con el desarrollo cognitivo y 1 cruz a las que menos relación tienen.

La percepción de la maestra resalta prioritariamente las funciones cognitivas (+++), las mismas que constan dentro del currículo y que fueron expresadas así: capta muy rápido las cosas, en su parte motriz es bueno, falta desarrollar la motricidad fina, niño muy pilas, falta desarrollar la motricidad gruesa, no controla los esfínteres, le falta el lenguaje, desarrollo pobre, responde a las preguntas que le hacen, buena en motricidad fina, su desarrollo en destrezas es bueno.

En segundo lugar, tenemos la adaptación al dispositivo escolar (++), se refiere a cómo el niño se adapta a la organización de la jornada, aquí constan las categorías: si el niño acata o no órdenes, obedece reglas, es distraído, inquieto, se aburre, se cansa fácilmente, pierde el interés pronto, no se mantiene un momento sentada, se sale de clases, su conducta no le ayuda.

En tercer lugar, está la personalidad del niño (++) : si es colaborador, poco sociable, tímido, participativo, sociable, líder, no expresa sus necesidades, frágil, temeroso, no controla emociones, poco comunicativo, triste cohibido, le falta seguridad.

En último lugar (+) la maestra considera cómo el niño se adapta a la personalidad de ella, citando las categorías de simpático y niña dulce.



3.2 Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las expresiones del desarrollo cognitivo de un grupo de niños de 3 a 4 años de edad del CEI Antonio Borrero de Cuenca, en los contextos educativos, al iniciar su escolarización. Es un estudio cualitativo porque parte de la observación participante por un periodo relativamente notable de tiempo, lo que permite apreciar espontáneamente las expresiones de los niños. Aparte de esta observación, se investigó también el rol de la madre y la percepción de la maestra, ambos en relación al desarrollo cognitivo del niño.

Un estudio cuantitativo en cambio no necesita de un periodo de observación, sino que se basa principalmente en la aplicación de escalas o test.

Las teorías en las que se basa este estudio son constructivistas, esto quiero decir, que parten del hecho de que es el niño quien construye su propio aprendizaje.

Se consideró para ello, principalmente a Piaget y Vigotsky. El primero permitió afirmar que el desarrollo cognitivo se inicia interiormente, pero que después necesita de la interacción social, la misma que es ofrecida en las primeras etapas por los padres. Los condicionantes que determinan el desarrollo cognitivo según Piaget y que son citados en Simón e Indurría (2010) como la experiencia física, la transmisión social, la equilibración y la maduración pudieron ser observados directamente por la investigadora y corroborados a través de las entrevistas a los padres de los niños.

En relación a la posición de Vigotsky sobre el desarrollo cognitivo, se da importancia a la contribución externa, es decir, lo que viene desde fuera, en los primeros años fundamentalmente lo que la madre le transmita, la cual se convierte en la principal mediadora, posición que también ha sido corroborada en esta investigación. Vigotsky (1979) afirma algo esencial para este estudio: el hecho de que el niño al ingresar a la escuela, ya trae de sus años anteriores una serie de aprendizajes. Justamente son estos aprendizajes o la expresión de ellos la que pretende encontrar este trabajo. En esta teoría el papel de los padres es decisivo.

Bruner citado en Vielma y Salas (2000) apoya el hecho de que el desarrollo cognitivo puede manifestarse de diversas maneras, el trabajo de campo permitió confirmar que es posible observar expresiones de desarrollo cognitivo mientras los niños juegan, interactúan con sus pares o realizan



las diversas actividades escolares. Bandura citado en Vielma y Salas (2000) resalta la importancia del rol del modelo adulto en la transmisión de conocimientos. En la presente investigación, uno de los objetivos específicos fue interpretar el rol de la presencia materna durante los primeros años, en relación al desarrollo cognitivo del niño, con lo cual se afirma esta perspectiva banduriana, teniendo en cuenta además las propuesta de Vigotsky, por lo que se pudo inferir que mera presencia no basta y que existen roles que facilitan y potencian el desarrollo como modelo, a la vez que como impulsador más en el sentido de lo que Feuerstein (1997) define como mediador.

Más adelante Ferreiro Gravié (2007) afirma que todas las personas que interactúan con el niño hacen el papel de mediadores. En el presente estudio se encontró que los hermanos mayores de los niños de la muestra desempeñan este rol eficientemente, aunque no siempre de manera intencionada. Con más intención, pero igual eficacia se encontró la mediación de tíos de los niños, más jóvenes que los padres y en algunos casos con mayor disponibilidad de tiempo. Estos familiares guiaron a los pequeños obteniendo buenos resultados.

Avanzando un poco más con los hallazgos, fue importante en esta investigación respecto a la cognición lo que Roy y Andrews (2002) citado en Posada (2006), manifiestan en relación al movimiento como expresión de ésta, a la vez que incluyen al lenguaje y la expresión corporal. Los resultados de la observación participante se desplegaron en esta lógica encontrando expresiones de desarrollo cognitivo en el actuar cotidiano y espontáneo del niño, incluso en niños en los que su lenguaje era limitado pero que se expresaban de manera alternativa a través del cuerpo.

El periodo pre-operacional de Piaget (1977) con sus diversas características, pudo evidenciarse al observar a los niños participantes. La función simbólica con conductas como la imitación diferida, por ejemplo, cuando una niña imita a su mamá al cocinar, o el juego simbólico cuando el niño en el recreo juega al lobo, son evidencias de lo que manifiesta Piaget (Del Río, 1981) citado en Muñoz (2013). De la misma forma se observaron algunas de las limitaciones propias de esta edad como el egocentrismo, cuando a los niños les cuesta compartir los juguetes con los demás compañeros, o el realismo, cuando creen que los personajes de cuentos narrados por la maestra son reales.

Sin embargo, el estudio permitió observar otras características que no constan entre las citadas por Piaget, pero que resultan interesantes y que aportan a la investigación y que pueden ser



consideradas expresiones de desarrollo. Se citarán tres. La capacidad de cuestionar, cuando el niño manifiesta duda ante aquello que se le ha dicho y con lo que él no está de acuerdo. Esta contradicción ofrecida por el niño incluyó preguntas y hasta un nivel básico de argumentación y se puede hacer referencia a los que señala Perdomo-González (2011), al hablar de la crisis de los 3 años.

La literalidad, el niño cree que todo lo que se le dice ocurrirá exactamente; esta característica constituye un llamado de atención para los adultos, tanto maestros como padres, puesto que obliga a tener cuidado con las cosas que se les dice a los niños (Posada 2006).

El comportamiento asertivo, en el cual el niño expresa sus propios sentimientos y deseos, pero a la vez toma en cuenta los derechos de los demás. Es un indicativo claro de un mayor grado de madurez, sin dejar de lado la vez su egocentrismo.

El aporte de Posada (2006) y todos los autores que ella cita, tienen un gran valor para el estudio. Tal como manifiestan Papalia (2002) y Shafier (2000), los niños del estudio tienen grandes deseos de explorar el ambiente, les cuesta permanecer quietos durante mucho tiempo y su interés principal es jugar. Como manifiesta Posada (2006), los periodos de atención en esta edad no son mayores a 15 o 20 minutos, esta es una característica que debería ser considerado por la maestra. Así como también el hecho de que el niño goza con el ataque y la conquista y rivaliza con sus amigos; muchas veces la maestra sobre todo, considera estas actitudes como negativas y trata de modificarlas.

La diferenciación hombre mujer que Posada (2006) ubica alrededor de los cuatro años, se puso de manifiesto también en esta investigación. Algunos niños ya establecían las diferencias, mientras que otros estaban en proceso de hacerlo.

En referencia al rol de la madre en lo que respecta al desarrollo cognitivo de los niños, el estudio evidencia que las madres que mejor propician este proceso poseen además algunas características que concuerdan con lo manifestado por Arancibia (1995), entre las más efectivas están una buena relación con su cónyuge, el respeto y la valoración por el otro, el apoyo mutuo, el compartir metas, la participación del hombre dentro de la familia y la afectividad, entre otras.

Moreno Suárez (1998) citado en Posada (2006), resalta la importancia de las rutinas diarias y el hecho de reconocer y recompensar los buenos comportamientos. En relación a este tema se pudo



observar que la organización de la jornada escolar en los casos de estudio presenta una serie de rutinas que la maestra se encarga de prever, estas rutinas ayudan a los pequeños en su orientación temporal, por ejemplo, ellos saben que después del refrigerio llega la hora del recreo, o cuando cantan la canción de despedida, sus papás están próximos a retirarlos. Varios niños han aprendido esta secuencia y reclaman cuando falta algún acontecimiento, o se sienten desorientados en días especiales en los que no se da la rutina normal. En lo referente a las recompensas, existió de acuerdo a lo observado, un problema de cumplimiento, los ofrecimientos que hacía la maestra del caso de estudio para alentar los buenos comportamientos no siempre se otorgaban, aunque los niños no manifestaron reclamos al respecto.

En la presente investigación y a través de la observación en el aula se puede decir que hacen falta más actividades de dramatización, las mismas que como dicen Bouldin y Pratt (1999) citados en Posada (2006), aparte de encantarles a los niños ayudan a su desarrollo cognitivo. Los dos autores también manifiestan que los niños de esta edad no se resisten a ser dirigidos por otro niño que ejerce acción de mando. En lo referente a este estudio se pudo observar que durante el recreo los niños animosamente seguían las órdenes de compañeros mayores en algunas de sus interacciones.

A pesar de que Ramírez- Abrahams, Patiño-Mora y Gamboa-Vásquez (2014) no incluyen la observación de niños en su estudio, coinciden en que los primeros años de vida son fundamentales para promover el desarrollo cognitivo, así como también la relación con el mediador (que puede o no ser la madre), dicha relación debe estar cargada de ternura y afectividad. Para estas investigadoras es importante utilizar el juego y aprovechar los ambientes al aire libre. La investigación recogió datos congruentes con lo antes citado, la madre codificada por su comportamiento como estimuladora por los resultados en el niño, tenía entre sus características una fuerte inclinación hacia la afectividad en el trato.

Son varios los autores que se manifiestan a favor de que las maestras del nivel tengan la preparación y los conocimientos necesarios sobre educación preescolar, etapas de desarrollo, estimulación temprana y psicología infantil, entre ellos están Zapata y Ceballos (2010), Albornoz Zamora y del Carmen Guzmán (2016) y Perdomo-González (2011). Durante la presente investigación se notó que las maestras del plantel no identifican con claridad las etapas de



desarrollo del niño con cada una de sus características, esto provoca falta de comprensión a muchas de las reacciones de los niños, limitando muchas veces su desarrollo integral.

En el Currículo de Educación Inicial, se citan algunas características que debe tener el docente de educación inicial, entre ellas se resalta que sea un observador en todo momento, tanto en los tiempos de juego libre, como en las actividades dirigidas (de Educación Inicial, 2014). Esto permite un conocimiento más certero de las capacidades de cada niño, aspecto que debería ser fortalecido en el centro donde se realizó el estudio, sobre todo la observación a los niños durante el recreo, pues en ella se ponen de manifiesto múltiples expresiones de desarrollo cognitivo.

Zapata y Ceballos (2010), afirman que a los padres les interesa que los niños inicien pronto los procesos de escritura; esta podría ser entre otras, la causa de la temprana escolarización, y del hecho que desde pequeños los niños sean sometidos a actividades de pre-escritura, limitando el tiempo para jugar al aire libre, sobre todo. Actividades como las mencionadas fueron observadas en la rutina escolar. Es posible relacionar este hecho con uno de los temas encontrados en la percepción de la maestra respecto al desarrollo cognitivo de sus estudiantes: la adaptación al dispositivo escolar. La jornada de educación inicial incluye algunas actividades tendientes a preparar al niño a los procesos de escritura y muchas veces, estas actividades no resultan interesantes ni aptas para ellos, pero satisfacen el deseo de los padres.

Es importante resaltar la afirmación hecha por Esser, et al. (1998), al indicar que la calidad de la interacción madre-hijo, tiene casi el mismo valor predictivo que los test de desarrollo temprano, cuando se intenta pronosticar el desarrollo cognitivo de los niños hasta los 4 años y medio. Esta afirmación confirma la importancia de las entrevistas a las madres con la finalidad de indagar la relación entre ellas y sus hijos; buscando encontrar un nexo entre ese vínculo y el desarrollo cognitivo del niño.

Recart y Mathiesen (2012) detallan algunas de las conductas de los padres que promueven el desarrollo cognitivo de sus hijos, entre ellas se citan: dirigirse al niño con un lenguaje claro y no tan básico, conversar con él incluso desde antes de que empiece a hablar, contestar sus vocalizaciones, usar canciones para enseñarle y brindarle siempre un trato afectivo. En las entrevistas realizadas a las madres, más de una indicaron que estimularon el lenguaje en el niño



desde temprano, dirigiéndose a ellos con una pronunciación clara, así como también recalcaron la afectividad en el trato.

El interés en la lectura por parte de los niños, es un reflejo de lo que estos ven en casa según Recart y Mathiesen (2012). Dentro de los niños del estudio, se observó que algunos presentan más interés en los cuentos y en tratar de leerlos, así como también prestan atención al contarles cuentos; al hablar con los padres se verificó que desde pequeños ellos les leían a sus hijos.

Respecto a la estimulación que deben ofrecer los padres Perdomo-González (2011) se manifiesta también a favor de un lenguaje adecuado y fluido, evitando el uso de diminutivos; expresa que la familia debe propiciar en todo momento oportunidades de observación a sus hijos, explicándoles lo que observan, también aclara que es importante propiciar la creatividad del niño y no limitarla. Dice además que la sobreprotección es perjudicial para el desarrollo, hecho que se evidenció en el estudio, pues se observó que cuidados excesivos al niño limitan su autonomía, su lenguaje y su interacción social.

El artículo de Olhaberry (2011), manifiesta que aquellos niños que no asistieron a sala cuna durante los 6 primeros meses presentan interacciones de mayor calidad sobre todo en los aspectos afectivos. Seguel, et al., (2012) afirman que asistir a las guarderías desde los 3 años tendría un efecto positivo, sobre todo si en los años anteriores las familias han fomentado el lenguaje y el juego en sus hijos, permitiéndoles además explorar su entorno.

En la investigación son 3 los niños que asistieron a guardería pasados los dos años de edad, y a decir de sus padres, el efecto fue positivo, pues contribuyó a reforzar los hábitos y aprendizajes adquiridos en casa y promovió su socialización. Sin embargo, antes de ese periodo, estos niños fueron atendidos por sus madres evidenciándose un desarrollo cognitivo diferente en relación a la mediación que tuvieron cada uno.

Si bien a los 3 años el niño ya tiene una experiencia previa de aprendizaje que puede o no haber sido rica dependiendo del entorno del que proviene; es importante también resaltar la influencia positiva que tiene la escolarización a partir de esa edad. A los 3 años el niño comienza a independizarse, ha logrado ya controlar los esfínteres, su lenguaje está teniendo un vertiginoso crecimiento e ingresar a un centro de Educación Inicial va a estimular sus capacidades, a fortalecer



sus logros y a favorecer el proceso de socialización beneficiando el desarrollo general del niño, todas estas ventajas pudieron ser observadas en los dos meses que duró el trabajo de campo en el Centro de Educación Inicial Antonio Borrero.

3.3 Conclusiones

La investigación realizada da respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio: ¿Cómo son las expresiones de desarrollo cognitivo de un grupo de niños de 3 a 4 años de edad del CEI Antonio Borrero al iniciar su escolarización??

En respuesta a la pregunta de investigación, se puede decir que las expresiones de desarrollo cognitivo del grupo estudiado son diversas, siendo posible detectarlas en los diferentes momentos de la jornada escolar y están en relación a la etapa de desarrollo pre-operacional, que es la que les corresponden de acuerdo a su edad, descrita por Piaget. Estas expresiones fueron observadas directamente por la investigadora, pero también las madres dieron cuenta de ellas y del rol que cumplieron en el desarrollo cognitivo de sus hijos. La maestra de grado a su vez, dio a conocer la percepción que ella tiene en cuanto al desarrollo cognitivo de sus alumnos; obteniéndose al final una visión global del tema.

1. Del trabajo de campo realizado se deduce que existe una serie de expresiones del desarrollo cognitivo en los niños de la muestra y que pudieron ser observadas en la cotidianidad de la jornada escolar, sin la necesidad de tener que someter a los participantes a pruebas o test. Estas expresiones fueron categorizadas al realizar el análisis de datos y luego comparadas para ser agrupadas en 5 grandes temas: funciones cognitivas, autonomía, relaciones sociales, conciencia de sí mismo y conciencia del entorno.

Cada tema incluye varias categorías en las cuales se puede evidenciar expresiones de desarrollo cognitivo, algunas más complejas de determinar como la imitación diferida, la literalidad o la capacidad de cuestionar y otras más sencillas pero que igualmente dan muestra de la transformación que ocurre en la mente del niño como la convivencia, la autonomía al alimentarse o la conciencia de la dimensión sexual.

Los resultados obtenidos mediante la observación participante, destacan que los niños expresan mejor su desarrollo cognitivo no en los espacios de trabajo específicos del currículo, sino en la cotidianidad de las relaciones sociales. Estas expresiones se



manifestaron sobre todo en los momentos de esparcimiento y recreación, así como también cuando los niños interactúan libremente dentro del aula. Particularmente, se observaron manifestaciones de comportamiento asertivo, juego simbólico y juego colaborativo entre otros, las mismas que son citadas por algunos autores como Piaget (1977) y Posada (2006), manifestaciones que no siempre son consideradas importantes por los maestros o no son integradas de manera precisa en los test. Ejemplos (Diario de Campo):

“... la maestra les llevó a la sala de motricidad para que jugaran en la piscina de pelotas, todos querían entrar, pero JD al ver que la piscina estaba muy llena se fue tranquilamente a jugar con una pelota grande y le explica eso a la maestra.” (comportamiento asertivo)

“Durante el recreo juega con una niña mayor simulando que esta última es la mamá y AR la hija...” (juego simbólico)

“... al jugar con las fichas plásticas o los bloques de madera, JD ayuda a que sus compañeros también armen los trenes o las espadas...” (juego colaborativo)

2. El estudio del grupo de madres dio lugar a la definición de dos enfoques sobre la actitud prioritaria de la madre y 5 roles que, aunque no se puede decir que son estereotipos o modelos puros, si incluyen a las madres dentro de una forma predominante de entender la relación con sus hijos que son: rol estimuladora, rol afectiva, rol favorecedora de la autonomía, rol sobreprotectora y rol centrada en la disciplina.

Teniendo en cuenta la observación de las expresiones de desarrollo cognitivo, el rol estimulador de la madre se asoció mejor a niños y niñas con buen desarrollo, es importante señalar que los roles y las categorías vinculadas no son excluyentes sino que se integran en una persona que puede transitar en varios roles, esto en defensa por ejemplo de las madres centradas en la disciplina o sobreprotectoras de las cuales no se puede decir que no estimulen, sino que cada grupo identificado como se destaca en la Figura 2 le da prioridad a una forma de relacionarse con el niño.

Este hecho permitió establecer la siguiente conclusión: La madre estimuladora, cuyas características además pueden ser entre otras: involucrada, contenedora emocional, favorece la participación del padre, así como el acompañamiento estimulador de hermanos o familiares; es la que mejor promueve el desarrollo cognitivo.

Un hallazgo importante del estudio es el hecho de que los niños que tienen hermanos mayores, resultan beneficiados por su presencia, ya que estos se convierten sin estar



conscientes en mediadores que promueven el desarrollo cognitivo de los más pequeños, aspecto muy resaltado en las teorías de Vigotsky (1979).

Al contrario, la madre que prioriza la sobreprotección puede terminar neutralizando cualquier estimulación que realice con su hijo al impedir la autonomía y limitarle a que vaya descubriendo el mundo por sí mismo.

Como resultado del estudio también se puede concluir que el hecho de que el niño asista a un centro de cuidado infantil pasados los dos años de edad, como ocurrió en 3 de los 9 participantes, resulta beneficioso pues permite reforzar los aprendizajes adquiridos y favorece a la autonomía y a la socialización.

3. En cuanto a la percepción de la maestra, se puede decir que esta tiene una mirada que fundamentalmente se ocupa de definir a los niños sobre la base de los 4 temas que funcionan como filtro: funciones cognitivas, personalidad, adaptación al dispositivo escolar y ajuste a la personalidad de la profesora. Existe bastante concordancia entre las apreciaciones de la maestra respecto a las expresiones cognitivas de cada niño, con lo observado en el trabajo de campo; sin embargo, las categorías incluidas en el tema adaptación al dispositivo escolar no consideran en su totalidad la edad del niño y la etapa de desarrollo en la que se encuentra, en la que necesita variedad de actividades y movimientos que satisfagan el deseo de explorar el mundo propio de los 3 y 4 años y menor número de actividades frente a una mesa.

Para la maestra son determinantes las expresiones cognitivas que ella observa dentro del aula en cada uno de los niños, de manera espontánea. Son ejemplos de estas percepciones los siguientes:

“La maestra les puso a realizar una secuencia de saltos en ula-ula, el caso BA lo hizo muy bien saltando con los pies juntos...” (en su parte motriz es muy bueno).

“La maestra previamente les contó el cuento de La gallinita roja, y posteriormente les hizo ver el video, el caso SS manifestaba que había diferencias entre lo relatado por la maestra y el video.” (niño muy pilas).

También cabe anotar que le da importancia a la manera en que el niño se adapta al dispositivo escolar, considera rasgos de personalidad como expresiones del desarrollo y valora la forma en que el niño se ajusta a su personalidad, pero no logra integrar a su



interpretación sobre el desarrollo del niño lo que éste hace fuera del aula en los espacios más lúdicos o de convivencia.

Se puede decir que la maestra, centrada en la naturaleza de su posición como docente perteneciente a una institución y sistema, no logra captar todas las expresiones o todas las capacidades de desarrollo que tiene el niño, las mismas que van mucho más allá de las designadas en el currículo, esto produce que muchas veces designe a un niño como poco colaborador, inquieto, o, que se aburre sin que pueda valorar las diferentes dimensiones del desarrollo y que en ciertas ocasiones interprete el comportamiento de exploración por ejemplo, como falta de colaboración. Se podría afirmar por lo tanto que no existe un conocimiento claro por parte de la maestra en cuanto a las teorías del desarrollo y las etapas evolutivas por las que transitan los niños de esta edad; esta información debe ser manejada con mucha eficacia por todo el personal docente de los centros de educación inicial, para así comprender mejor a los niños y contribuir a su desarrollo integral.

3.4 Recomendaciones

1. Se reconoce que la investigación realizada no es suficiente y tiene sus limitaciones, por ello es necesario profundizar en el estudio de expresiones de desarrollo cognitivo en niños de 3 y 4 años, a través de observaciones más prolongadas y profundas de los niños en el ambiente escolar, considerando que las pruebas no son la única evidencia de este desarrollo, pues lo que hacen estas es clasificar a los niños en buenos o malos, siendo mucho más amplio y rico lo que se puede obtener fruto del trabajo de campo.
2. Es imprescindible que las madres reciban más orientación e información en cuanto a estimulación de sus hijos con la finalidad de que puedan optimizar de mejor manera el tiempo que comparten con ellos y comprendan la importancia de su rol en los primeros años de vida del niño para que así se concienticen que el desarrollo cognitivo de sus hijos no compete únicamente a la escuela.
3. Es importante capacitar constantemente a las maestras sobre las características cognitivas de los niños que cursan el nivel inicial, para que las actividades y el currículo favorezcan su desarrollo y no coarten o limiten sus capacidades. Se tiende a pensar que la disciplina es imprescindible en la educación, pero tratándose de niños pequeños es importante realizar mayor número de actividades que incluyan juego y movimiento;



evitando actividades mecanizadas que no promueven su desarrollo sino más bien lo entorpecen.

Finalmente concientizar a las maestras sobre la importancia de permanecer junto a los niños durante el recreo podría llevar a un mejor conocimiento sobre cada uno de sus alumnos, sus fortalezas y debilidades.



BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz Zamora, E. J., & del Carmen Guzmán, M. (2016). Desarrollo Cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años: Centro Desarrollo Infantil Nuevos Horizontes. Quito, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 186-192.
- Alonso-Sanz, A. (2016). Conciliación de la vida estudiantil, familiar y laboral de una madre universitaria. *Antropología Experimental*, (16).
- Aragoneses, A. H., & Pastor, V. M. L. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (10), 23-44.
- Arancibia, V. (1995). El rol de la madre como mediadora en el proceso de habilitación. *Estudios públicos*, 59, 251-264.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia.¿ Qué sabemos y qué nos falta por investigar?. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Aznar, J. M. (2006). Motricidad y cognición. Un estudio empírico. *Apuntes Educación Física y Deportes*, (86), 108.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.



Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.

Borderías, C., Carrasco, C., & Alemany, C. (1994). Las mujeres y el trabajo. *Rupturas conceptuales*. Barcelona: icaria.

Bouldin, P., & Pratt, C. (1999). Characteristics of preschool and school-age children with imaginary companions. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 397-410.

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 8(29), 45-55.

Bruner, J. S., & Acción, P. (1984). Lenguaje. *Madrid: Alianza*.

Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 4(13), 51-62.

Campos, M. M., & Mújica, L. A. (2008). El análisis de contenido: una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129-144.

Castro Caballero, C., Maldonado Gómez, O., & Benguigui, Y. (2004). *La niñez, la familia y la comunidad*. OPS.



Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre.

Cusminsky, M., Moreno, E., Suárez, E., & Elbio, N. (1988). Crecimiento y desarrollo. *Hechos y Tendencias. Washington: OPS.*

de Educación Inicial, C. (2014). Ministerio de Educación del Ecuador.

de Maturana Luna, S. L. (2017). Propensión a aprender, mediación y compromiso docente. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 15-27.

Del Río, P. (Ed.). (1981). Los estadios del niño en la psicología evolutiva. Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Donaldson, M. (1997). *La mente de los niños*. Ediciones Morata.

Erikson, E. (1980). Infancia y sociedad [1950]. *Ed. Hormé, Buenos Aires.*

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.



Esser, G., Villalba, P., Rosa, F., Jóg, M., Dinter, R., Laucht, S., & Schmidt, M. (1998). Significado, metodología y posibilidades de la investigación de la relación madre e hijo. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 51(3), 355-372.

Estévez-González, A., García-Sánchez, C., & Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de neurología*, 25(148), 1989-1997.

Ferreiro Gravié, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-9.

Feuerstein, R. (1997). Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Es modificable la inteligencia*, 11-23.

Freire, H. (2011). *Educación en verde.: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* (Vol. 21). Grao.

Friz Carrillo, M., Sanhueza Henríquez, S., Sánchez Bravo, A., Samuel Sánchez, M., & Carrera Araya, C. (2009). Concepciones en la enseñanza de la Matemática en educación infantil. *Perfiles educativos*, 31(125), 62-73.



- García, T. B. H. L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, (33).
- Gil, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigation*, 45, 1-10.
- Gorris, T. (2013). *Fomentado la autonomía académica con material montessori en niños de primero de básica* (Bachelor's thesis, Quito: USFQ, 2013).
- Grenier, S. (2000). La estimulación temprana un reto del siglo XXI. *Folleto "Organización de Estados Iberoamericanos". Editorial para la Educación la Ciencia y la Cultura.*
- Izard, C. E. (1993). Organizacional and motivacional functions of discrete emotions. In M. Lewis (Ed.), *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford Press, pp. 631-641.
- Izzedin Bouquet, R., & Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.
- Jares, X. R. (2001). Aprender a convivir.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.



- Jiménez, C. A. (2000). Cerebro creativo y lúdico. *Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI. Cooperativa Editorial Magisterio: Magisterio.*
- Kundera, M. I. L. A. N. (2010). La memoria humana. *Banco central de Venezuela, 139.*
- Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas, 3(1), 57-66.*
- Linares, A. (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Universidad autónoma de Barcelona.*
- López, G. C. H., Palacio, C. R., & Nieto, L. A. R. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El agora usb, 7(2), 233-240.*
- Martín Bravo, C y Navarro Guzmán, J. (2009). Psicología del desarrollo para docentes. Madrid: Pirámide.
- Martínez, F. G. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo.* Mc. Graw-Hill.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores, 4, 73-80.*
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión, (20).*
- Meece, J. (2000). Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Antología de lecturas, 191.*



Mercer, R. T. (1994) Predictors of maternal role competence by risk status. *Nursing Research*, N^o 43.

Migdalek, M., Santibáñez, C., & Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista signos*, 47(86), 435-462.

Monfort, M., & Monfort, M. (2001). *El niño que habla*. Cepe.

Montenegro Soto, I., & Mora Marín, L. (1999). Caracterización de las conductas presentadas por las madres en el puerperio inmediato en las salas de parto y maternidad de los hospitales San Juan de Dios y Max Peralta de Cartago, en relación con el concepto denominado "Rol Materno" de la teoría de Ramona T. Mercer.

Muñoz García, A. (Coord.) (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.

Muñoz González, M. (2013). *Las dificultades en el pensamiento preoperacional*.

Myers, R. G. (2003). Notas sobre la "Calidad" de la Atención a la Infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 59-83.

Nino, C. S. (1990). *Autonomía y necesidades básicas*.



Olhaverly, M. (2011). Calidad de la Interacción Madre-Hijo (a), Asistencia a Salas Cuna y la Importancia de la edad de Ingreso: Estudio comparativo en familias monoparentales chilenas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(2), 161-173.

Ospina, B. E. Z., & Mesa, J. H. R. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *RLCSNJ*, 11(1).

Ordoñez, M., & Tinajero, A. (2005). *Estimulación temprana*. Madrid España: Cultural.

Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de educación*, 332, 33-54.

Palacios, E. G., Zabala, A. F., & Borinaga, G. I. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50.

Panqueva, A. H. G. (1998). Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos. *Revista Informática Educativa–UNIANDES–LIDIE*, 11(2), 169-192.

Papalia, D. (1992). *Psicología del Desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Editorial McGraw-Hill.

Peralta, M. V. (1992). *Criterios de Calidad Curricular para una Educación Inicial Latinoamericana*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Mimeo.



Peralta, M. V., & Fujimoto, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. *Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos.*

Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. *Varona*, (52), 29-34.

Piaget, J. (1973). La representación del mundo en el niño. (6ª ed.) Madrid: Morata.

Piaget, J. (1977). Psicología de la inteligencia. Buenos aires: Psique.

Piaget, J., & TEORICOS, A. (1976). Desarrollo cognitivo. *España: Fomtaine.*

Piaget, J., & Inhelder, B. (1982). Psicología del niño. (11ª ed.). Madrid: Morata

Pitluk, L. (2001). El jardín maternal: Una institución educativa. En L. Pitluk (Coord.), Jardín Maternal III, Un desafío a favor de la infancia (Colección 0 a 5, La educación de los primeros años, pp. 6-21). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pinilla, N. O. (2014). Escala Abreviada de Desarrollo. *Obtenido de Docencia e Investigación: <https://docenciaeinvestigacionmanuel Sanchezserrano.files.wordpress.com/2014/08/escala-abreviadade-desarrollo-unicef-colombia.pdf>.*

Polaino-Lorente, A., Cabanyes Truffino, J., & Pozo Armentia, A. D. (2009). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp, 2003 Madrid: Rialp, 2003..



- Posada, A. S. H. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichan*, (6), 6.
- Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V., y Gamboa-Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde el nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista electrónica Educare* vol. 18 núm. 3.
- Recart, M. I., & Mathiesen, M. E. (2011). Calidad educativa del ambiente familiar y su relación con el desarrollo de funciones cognitivas en el preescolar. *Psykhe*, 12(2).
- Roy, C., & Andrews H.A. (2002). The Roy Adaptation Model. Norwalk Connecticut. *Appleton & Lange. Second Edition.*
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill México.
- Sánchez, K. O., & Mendoza, A. A. L. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Sanhueza-Tsutsumi, M. A., González, X., & Gutiérrez, R. (2005). Estudio Exploratorio: Relación de la conciencia corporal y la estructuración témporo-espacial en el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de primer año básico. *Rev. Iberoamericana de Educación*, 35(5), 15.
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A., ... & Sánchez, A. (2012). ¿qué efecto tiene asistir a sala cuna y Jardín infantil desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio longitudinal en la Junta nacional de Jardines infantiles. *Psykhe (Santiago)*, 21(2), 87-104.



- Serrano, A., & Emilio, J. (2008). *El desarrollo psicológico infantil. Áreas y procesos fundamentales* (Vol. 27). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia. México: Thomson.*
- Simón, E. A., & Indurría, J. V. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Editex.
- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1).
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias. *Educação & Realidade*, 41(4), 1005-1025.
- Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *Barcelona: Ed. Crítica.*
- Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage
- Zapata, B. E., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.



ANEXOS

ANEXO 1:

Guía para las entrevistas semiestructuradas a madres, padres y/o demás integrantes del círculo familiar

Datos informativos:

Nombre: Edad:
.....

Estado civil: Número de hijos:
.....

Grado de instrucción: Título:
.....

Ocupación: Nivel socioeconómico:
.....

1.- ¿Cuántas personas viven en su casa?

2.- ¿Qué tipo de vivienda es? (propia, arrendada, cuántas habitaciones tiene, existe espacio al aire libre)

Microhistoria de vida:

3.- ¿Qué número de hijo/a es?

4.- ¿Fue un embarazo deseado y planificado?

5.- ¿Cómo fue el embarazo, tuvo alguna enfermedad importante?

6.- ¿El parto fue a tiempo o prematuro?

7.- ¿Fue parto normal o cesárea?

8.- ¿Hubo alguna dificultad durante el parto?

9.- ¿Cómo fueron los primeros meses de vida del niño?



10.- ¿Quién se dedicó a cuidarlo?

¿Ha asistido el niño a guardería? ¿Por cuánto tiempo?

11.- ¿Ha tenido el niño algún problema o enfermedad importante durante los primeros tres años de vida?

¿A qué edad comenzó a hablar, cómo considera que es su lenguaje, quién habla más con el niño?

12.- ¿Cómo es el día a día de la familia?

13.- ¿A qué hora se levantan?

14.- ¿A qué hora desayunan, almuerzan y meriendan?

15.- ¿A qué hora llegan a casa?

16.- ¿Cuánto tiempo comparten con el niño/a?

17.- ¿Qué actividades lúdicas realizó con el niño/a desde su nacimiento hasta la actualidad?

18.- ¿Dónde aprendió estas actividades?

19.- ¿Cuáles de estas actividades considera que ayudaron al desarrollo cognitivo del niño y por qué?

20.- ¿Qué actividades que realizó con el niño no surtieron efecto, por qué?



ANEXO 2:

Guía para la entrevista semiestructurada a profesoras

Datos informativos

Nombre:

Edad:

Estado civil: Número de hijos:.....

Título universitario:Años de docencia:

1.- ¿Cuántos años lleva trabajando en el centro?

2.- ¿Conoce la misión del centro?

3.- ¿Cuántos niños tiene en su aula?

4.- ¿Cuáles son las áreas que se trabajan, y cómo es el horario de clases?

5.- Describa el perfil de los niños que asisten a la institución en lo que se refiere a:

Nivel socioeconómico

Nivel cultural de los padres

Salud física

Grado de desarrollo

6.-¿Cómo organiza las clases?

7.- ¿Cuál es la metodología utilizada?

8.- ¿Cuáles son las principales fortalezas de los niños que asisten a la institución?

9.- ¿Cuáles son los principales problemas y dificultades que presentan los niños del centro?

10.- Respecto a los observado en sus años de trabajo en el centro, dé su opinión respecto al nivel de desarrollo con el que llegan los niños criados por sus madres y aquellos que han sido dejados en guarderías.

11.- ¿Cómo evalúa el desarrollo cognitivo de los niños de su nivel?

12.- Caracterice el desarrollo cognitivo de cada uno de los niños participantes en el proceso´.



ANEXO 3:

Caso 6 AR Historia

AR es una niña de 3 años 3 meses al momento de realizar la investigación; proviene de un hogar estructurado, conformado por papá, mamá y dos hijos. La mamá tiene 27 años, su grado de instrucción es secundaria y se desempeña como ama de casa; el padre tiene 32 años, su grado de instrucción es secundaria, es empleado privado; el nivel socioeconómico es medio.

La familia vive en una casa prestada, el hermano mayor tiene 4 años y medio.

El embarazo no fue planificado, porque la mamá estaba todavía dando de lactar a su primero hijo; el embarazo fue tranquilo, sin molestias; el parto fue normal y a tiempo, le dio de lactar desde el comienzo, aunque en un inicio no tuvo mucha leche y tuvo que completar con fórmula, igual cosa le sucedió con su primer hijo; AR lactó hasta los dos años; gateó por dos o tres meses, caminó al año con dos meses, no uso andador, empezó a hablar al año y medio. La madre considera que el lenguaje de la niña es bueno, aunque admite que en ocasiones no habla claro para llamar la atención; controló los esfínteres de una sola, a los dos años.

En un día normal AR y su hermano se levantan a las 7h00, ella se levanta de mal genio, desayuna, se prepara, se cambia y les llevan a la escuela, después los dos padres les retiran, almuerzan juntos toda la familia y a veces AR hace siesta de una o dos horas; pero casi siempre se despierta de mal genio, después de ello toman café y juegan entre los dos hermanos; meriendan a las 20h00 y se duerme aproximadamente a las 22h00.

En el fin de semana AR se levanta a las 10h00, se cambia sola y desayuna, juegan, van al parque, meriendan y se van a dormir. AR duerme en la misma cama que los papás, El hermano también duerme en el mismo cuarto, pero en una cama aparte.

AR tiene un carácter fuerte, en ocasiones es grosera con el hermano, pero la mayoría del tiempo se llevan bien; la niña es más mimada por el papá; el varón es más cercano a la mamá, aunque ella trata por igual a los dos hijos.

Los padres de AR se interesaron por la estimulación desde el nacimiento de su primer hijo, compraron unos libros para saber que ejercicios había que hacer al bebé, y los pusieron en práctica con los dos niños, también estimularon la motricidad fina comprando crayones, colores,



marcadores, pizarra para que dibujen y pinten. Su hermano tiene problemas de lenguaje por lo que asiste a terapia, para ello le han hecho elaborar un cuaderno, AR también quiso un cuaderno y eso le ha ayudado a pronunciar mejor las palabras. Le gusta que le manden deberes, le gusta rayar, pintar y trata de no salirse de los límites.

Cuando le llaman la atención se enoja y llora; le gusta la escuela, pero cuando la profesora les comunica a los papás que se ha portado mal, dice que ya no quiere regresar.

El carácter de AR es fuerte, en opinión de los papás se debe a que le han consentido demasiado, la mayoría de veces se le cede cosas y se deja de lado a su hermano; con él pelea bastante pero también es cariñosa. No cuenta mucho de lo que hace en la escuelita, sólo dice que juega sola y que no tiene amigos.



ANEXO 4:

Caso 6 AR Análisis

AR es una niña con carácter de líder, es despierta, juguetona y dominante. Se cansa rápidamente de algunas actividades y sale fuera del aula, a ratos es desobediente, no acata órdenes y cuando la maestra se ausenta momentáneamente su comportamiento empeora, puede iniciar una pelea y en otras responde a la misma, le cuesta ceder el turno. Su lenguaje no es claro, pero me parece que es por imitación, su hermano mayor tiene dificultades de lenguaje y asiste a terapia, en parte esto limita que ella pueda expresar su pensamiento, aunque su carácter desenvuelto es un punto a su favor en este aspecto.

En casa se le ha enseñado las diferencias entre el cuerpo del hombre y la mujer y conoce los nombres de los órganos sexuales, ésta es una habilidad que los niños adquieren a los 4 años, por lo tanto, se podría decir que AR está adelantada en este aspecto para su edad.

No presta atención a discursos orales, pero le gusta bailar, también le atrae hojear los cuentos y que le lean, así como las canciones y es buena para memorizar las letras de las mismas. Sus periodos de atención son muy buenos cuándo se trata de algo que le gusta.

Disfruta pintar y sus trabajos son buenos, su motricidad gruesa también lo es.

Su apetito es variable, pero a veces no respeta la comida de los demás y come de ella sin su permiso. Es importante trabajar en casa un poco más en reglas y hábitos.

AR demuestra varios signos de estar en la etapa del egocentrismo, lo cual es perfectamente normal y esperable en su edad; sin embargo si los adultos que le rodean no conocen del desarrollo de un niño podrían no entender estas manifestaciones y creer que el carácter de la niña es complicado, tal como manifiesta la maestra que AR le saca canas verdes, lo que quiere decir que agota su paciencia; sin embargo las actitudes de la niña indican que para ella su pensamiento y opinión son lo único que cuenta; también presenta una característica propia de la etapa pre-operacional que consiste en aceptar que otros niños por lo general mayores le den órdenes, pese a su carácter autoritario.



No es que AR sea desatenta, sino que las actividades que despiertan su interés deben ser entretenidas; las indicaciones orales muy largas y sin cambios de voz no le resultan atractivas, pero si se trata de canciones o poemas su atención se centra.



ANEXO 5: Codificación Abierta Caso AR

Percepción de la investigadora

Categorías	Definición	Código	Ejemplos
Atención	Concentración selectiva en un aspecto de la información.	(A)	“No presta atención a discursos orales, pero le atrae hojear los cuentos y que le lean, así como las canciones...”
Memoria	Capacidad para retener y recordar hechos pasados.	(M)	“...es buena para memorizar las letras de las canciones que le gustan...”
Expresión corporal y motricidad	Desarrolla las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del conocimiento del propio cuerpo.	(EC)	“...le gusta bailar y sus destrezas motrices son buenas...”
Comprensión y expresión del lenguaje	Capacidad para comprender y exteriorizar pensamientos, ideas, emociones, deseos, vivencias y sentimientos.	(L)	“Su lenguaje no es claro, y en momentos cuando quiere llamar la atención empeora...”
Conciencia de la dimensión sexual	Se refiere al progresivo reconocimiento de los niños sobre su identidad sexual.	(CS)	“En casa se le ha enseñado las diferencias entre el cuerpo del hombre y la mujer y conoce los nombres de los órganos sexuales...”
Convivencia	Es la forma de relacionarse con los otros; incluye el aprendizaje de pautas, normas, actitudes de respeto, empatía, el	(C)	“Se cansa rápidamente de algunas actividades y sale del aula, a ratos es desobediente, no acata órdenes y cuando la maestra se ausenta su comportamiento empeora, puede iniciar una pelea y en otras responde a la misma, le cuesta ceder el turno...”



	goce sus derechos y la puesta en práctica de sus obligaciones.		
Relaciones lógico-matemáticas	Comprende el desarrollo de procesos cognitivos para explorar y comprender el ambiente y actuar sobre él. Incluye nociones de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color.	(LM)	“...la maestra le pide a AR que verifique el clima fuera del aula (a ella le agrada hacerlo), regresa y manifiesta que llueve, pero no es así...”
Motricidad fina	Habilidad motriz de las manos y los dedos.	(MF)	“Disfruta pintar y sus trabajos son buenos.”
Autonomía al alimentarse	Se puede alimentar de forma autónoma, participa del momento de forma ordenada.	(AA)	“Se alimenta independientemente, su apetito es variable, pero a veces no respeta la comida de los demás y come de ella sin su permiso...”
Imitación diferida	Repetir una acción observada en un modelo, después de un tiempo.	(ID)	“Hoy AR en un momento que la maestra salió del aula, fue al titiretero, cogió los títeres y se puso a imitar a la maestra.”
Juego simbólico	Representar hechos reales, personas o seres fantásticos.	(JS)	“Durante el recreo juega con una niña mayor simulando que esta última es la mamá y AR la hija...”
Egocentrismo	Tendencia a considerar el propio punto de vista como el único.	(E)	“AR no acata las reglas, sale de clase cuando quiera, coge materiales de los trabajos de los compañeros y no espera el turno por ejemplo para que le de vuelo en el columpio durante el recreo...”
Actitud exploratoria sostenida	Su cuerpo y su mente están en continuo funcionamiento.	(AES)	“Durante el recreo AR realiza varias acciones, juega a los columpios, corre, va al baño, toma agua, se sube a las



Curiosidad	Deseo de explorar (Cu) lo que hay a su alrededor	resbaladeras..., en clase también prefiere actividades que incluyan movimiento.” “...cuando la maestra sale por un momento AR se levanta y va al escritorio de la profesora, allí toca lo que le interesa y abre los cajones.”
------------	--	---

Elaborado por González Proaño (2019)



ANEXO 6: Codificación Abierta Caso AR

Tipos de madre y rol de la madre

Categorías	Definición	Código	Ejemplos
Madre presente	La madre permanece junto al niño durante sus primeros años.	(MP)	“La mamá permanece en la casa y es quien se dedica a cuidar de AR y su hermano mayor.”
Madre ama de casa	La labor exclusiva de la madre aparte de criar a sus hijos es dedicarse a las tareas del hogar.	(MAC)	“La madre se encarga de realizar todas las tareas de la casa: cocinar, limpiar, lavar, etc.”
Madre estimuladora	La madre realiza acciones que promueven el desarrollo cognitivo de su hijo	(ME)	Si ha habido estimulación, cuando el hermano era bebé compraron unos libros para aprender como tomarle los bracitos y hacerle algunos ejercicios, ayudarle a incorporarse, etc; también han estimulado la motricidad fina comprando crayones, colores, cuadernos para que dibujen y pinten, pizarra, marcadores; el hermano tenía problemas de lenguaje y en la terapia le hicieron elaborar un cuaderno, por lo que ella también quiso que le hicieran otro a ella y pronuncia las palabras mejor que el niño. Le gusta que le manden deberes, le gusta pintar, rayar, le enseñaban que no se pase de los límites.”
Madre involucrada	La madre mantiene un vínculo adecuado con sus hijos y desempeña su rol adecuadamente.	MI)	“La mamá mantiene una buena relación con sus dos hijos, los trata por igual, sin preferencias, establece reglas de disciplina y también es cariñosa.”



Madre con buena relación de pareja	La madre mantiene una relación de pareja armónica.	(MBRP)	“Los papás se llevan bien entre sí, la madre es más disciplina con los niños, el papá les consiente.”
Presencia estimuladora de familiares con NEE	El niño convive con personas con NEE que tienen un efecto positivo en él.	(PEFNEE)	El hermano mayor tuvo problemas de lenguaje y en la terapia le hicieron elaborar un cuaderno para que pronuncie mejor las palabras; AR también quiso elaborar un cuaderno y pronuncia las palabras mejor que el niño.
Favorece la participación del padre	La madre permite o promueve el involucramiento del padre en la crianza del niño.	(MFPP)	“Desde que AR nació el papá ha participado en la crianza y cuidado de la niña, el ayuda a cambiarle, le baña, le enseña a pintar.”
Centrada en la disciplina	La madre se ocupa por sobre todo de disciplinar a sus hijos.	(MCD)	“La mamá es quien pone la disciplina en casa, ella trata por igual a sus dos hijos, el papá consiente a AR.”

Elaborado por González Proaño. (2019)



ANEXO 7: Codificación Abierta Caso AR

Percepción de la maestra

Categoría	Definición	Código	Ejemplos
Malcriada	Agota su paciencia	(AGP)	“...a AR le cuesta obedecer, quiere jugar casi todo el tiempo, no podía estar sentada mientras la maestra daba las instrucciones y se iba a la alfombra de foami.” Al decir de la maestra “AR me saca canas verdes.”
No acata órdenes	No realiza aquello que se le pide que haga.	(NO)	“AR se niega a dejar la gorra en el gancho ante mi pedido de que lo haga una vez que los niños van llegando.”
No controla emociones.	Manifiesta exageradamente sus emociones.	(CE)	“En el recreo encontré a AR peleando con una compañera, al parecer la primera había empezado a lanzarle tierra en la cara a la segunda y ésta reaccionó con más fuerza; AR tenía la cara, el pelo, los ojos, la boca con tierra y lloraba bastante...”
Inquieta	Se mueve de un lado al otro, no presta atención.	(I)	“...en la formación se inquieta ante de la presencia de otra compañera, razón por la que se le cambia de posición y esto da resultado.”
Se aburre	Pocas cosas le llaman la atención.	(Ab)	“Después del recreo la maestra se demoró y AR manifiesta que está aburrída porque no había por el momento ninguna actividad que hacer...”
Se cansa fácilmente	Se agota antes de terminar las tareas.	(CF)	“...estuve a cargo de hacerles figuras con plastilina pero ella se cansó en poco tiempo.”
Pierde el interés pronto	Se siente motivada por la mayoría de actividades durante	(AN)	“... cuando llega una persona nueva como una practicante, AR se acerca enseguida, pero luego



	breves periodos de tiempo.		de que la conoce, ya no la toma en cuenta.”
No se mantiene un momento sentada	No soporta estar mucho tiempo en la silla, necesita estar en movimiento	(NS)	“Más tarde en clase no obedece a la profesora remplazo y empieza a coger cosas del escritorio de la maestra...”
Se sale de la clase	No respeta los tiempos para permanecer dentro y fuera del aula.	(SC)	“Sin la presencia de la maestra AR no colabora y se sale del aula...”
Responde a las preguntas que se le hacen	Es muy atenta a las inquietudes que plantea la maestra.	(RP)	“...en clase responde correctamente cuando la maestra pregunta por el órgano sexual de hombre, e indica que su mamá le ha enseñado cómo se llama cada parte del cuerpo...”
Buena motricidad fina	Destreza bastante desarrollada para realizar actividades que hagan uso de la pinza pulgar-índice.	(BMF)	“...ya en el aula realizó correctamente la actividad explicada por la maestra de pegar lentejuelas en la parte de abajo de la pollera de la cholita dibujada que les fue entregada a cada niño.”
Buena motricidad gruesa	Desarrolla las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del conocimiento del propio cuerpo.	(BEC)	“...salta con agilidad en dos pies siguiendo un sendero formado por ula- ulas, después junto con sus compañeros estuvo jugando en la piscina de pelotas...”

Elaborado por González Proaño (2019).