

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Desarrollo Infantil Temprano de cero a dos años en la Formación Inicial Docente: Percepciones de practicantes de Educación Inicial

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Giannina Juliana Mendoza Huaman

Asesora:

Patricia Elena Gonzalez Simon

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo,Patricia Elena González Simón.....,

docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a)
de la tesis/el trabajo de investigación titulado

.....Desarrollo Infantil Temprano de cero a dos años en la Formación Inicial
Docente: Percepciones de practicantes de Educación Inicial.....

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)

.....

.....Giannina Juliana Mendoza Huaman.....,

.....

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 23/08/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:Lima, 23/08/23.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: González Simón Patricia Elena	
DNI: 07232630	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2020-4169	

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que hicieron esta tesis posible. A quienes me escucharon cuando quería compartir mis hallazgos, a quienes me motivaron a seguir, a quienes me comprendieron y me dieron un tiempo para animarme y recordarme lo que estoy haciendo.

Un agradecimiento especial para mis amigas Andrea y Carito, quienes me escuchaban y leían día y noche.

A Iris, Claudia y Emiliana, por apoyarme emocionalmente y motivarme a darme un espacio para mí misma, y así continuar y dar lo mejor.

A Dana, Diana y Sarai, mis amigas del colegio, por incentivar-me a seguir logrando mis metas.

A mis profesoras, quienes me brindaron consejos y me permitieron construir mi investigación a partir del tema de mi interés.

A mis asesoras, por guiarme y encaminar esta investigación.

A mi Mini, que en paz descanse, ya que sin ella no hubiera podido lograrlo.

A mi querida mamá Nérida y a mi papá Vicente, por permitirme desarrollar esta tesis desde mi hogar y fuera de él. Los primeros pasos que di en mi investigación fue gracias a ellos, quienes me brindaron lo necesario para tener las fuerzas de amanecerme y seguir en pie.

A mi hermana Diana, por todos sus consejos y su confianza, y a mi hermano Paúl, por animarme a culminar satisfactoriamente, gracias.

Finalmente, quiero agradecerme a mí misma, por elegir un tema poco abordado, pero que vale la pena y que sé que aportará a la Educación Inicial. Por continuar, a pesar de las adversidades, por levantarte cuando creías que ya no podías, por decidir seguir con lo que te gustaba, muchas gracias Giannina.

Resumen

El Desarrollo Infantil Temprano (DIT) es un proceso progresivo que busca atender a cada niño y niña en todas sus dimensiones desde la gestación hasta los cinco años de edad. Desde un enfoque educativo, su atención se divide en el primer ciclo (0 a 2 años) y segundo ciclo (3 a 5 años) de Educación Inicial. Sin embargo, con el paso de los años, actualmente se observa cierta priorización hacia la atención del grupo etario mayor. Por ello, esta investigación surge con el fin de analizar las percepciones de practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente (FID) para el DIT de niños y niñas de cero a dos años. Este estudio cualitativo de tipo descriptivo se desarrolla a partir del procesamiento de información recogida de los perfiles de egreso y mallas curriculares de tres universidades, y de las entrevistas a tres practicantes de Educación Inicial. Entre los resultados, se evidencia una tendencia a priorizar la atención del segundo ciclo en la mayoría de los cursos de la malla curricular, a pesar de brindar una perspectiva general del DIT. Como consecuencia, se manifiesta una necesidad de contar con experiencias directas en aulas del primer ciclo, pues a lo largo de la carrera no todas tuvieron la oportunidad de interactuar con este grupo a través de la práctica. Finalmente, la investigación presenta reflexiones sobre la importancia de atender a esta etapa de vida de manera oportuna y eficaz desde el proceso formativo de futuros y futuras educadoras.

Palabras claves: Desarrollo Infantil Temprano, Formación Inicial Docente, niños y niñas de cero a dos años

Abstract

Early Childhood Development (ECD) is a progressive process that seeks to attend to each girl and boy in all their dimensions from gestation to five years of age. From an educational approach, its attention is divided into the first cycle (0 to 2 years) and the second cycle (3 to 5 years) of Initial Education. However, over the years, there is currently a certain prioritization towards the attention of the older age group. Therefore, this research arises in order to analyze the perceptions of Initial Education practitioners about the contribution of their Initial Teacher Training (ITT) for the ECD of children from zero to two years. This descriptive qualitative study is developed from the processing of information collected from graduation profiles and curricula from three universities, and from interviews with three Early Education practitioners. Among the results, there is evidence of a tendency to prioritize the attention of the second cycle in most of the courses of the curricular mesh, despite providing a general perspective of ECD. As a consequence, there is a need to have direct experiences in first cycle classrooms, since throughout the degree not all of them had the opportunity to interact with this group through practice. Finally, the research presents reflections on the importance of attending to this stage of life in a timely and effective manner from the training process of future educators.

Keywords: Early Childhood Development, Initial Teacher Training, boys and girls from zero to two years old

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO TEÓRICO	12
CAPÍTULO 1. DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO	12
1.1 Evolución De Los Lineamientos Internacionales A Favor De La Atención De Niños Y Niñas De Cero A Dos Años.....	13
1.2. Definición Del Desarrollo Infantil Temprano (DIT).....	15
1.3. Lineamientos Que Promueven El Desarrollo Infantil Temprano En El Perú.....	17
1.3.1. Factores Asociados Al Desarrollo Infantil Temprano.....	20
1.4 Servicios Y Programas Educativos Que Atienden A Los Niños Y Niñas De Cero A Dos Años En El Perú.....	25
CAPÍTULO 2 ABORDAJE DEL DIT DE CERO A DOS AÑOS EN LA FID DE EDUCACIÓN INICIAL	29
2.1 Formación Inicial Docente (FID) De Educación Inicial En América Latina.....	29
2.2 Formación Inicial Docente (FID) De Educación Inicial En El Perú	30
2.2.1 Formación Inicial Docente Universitaria.....	30
2.2.2 Formación Inicial Docente No Universitaria	31
2.3. Normas Nacionales Para La Formación Inicial Docente:	32
2.3.1. Educación Superior En La Constitución Política Del Perú.....	32
2.3.2. Acuerdo Nacional	32
2.3.3. Ley General De Educación 28044	33
2.3.4. Ley Universitaria N° 30220	33
2.3.5. Ley De Institutos Y Escuelas De Educación Superior Y De La Carrera Pública De Sus Docentes N° 30512	34
2.4. Diseño Curricular De La Formación Inicial Docente De Educación Inicial.....	34
2.4.1 Perfil De Egreso De La Formación Inicial Docente	35
2.4.2 Modelo Curricular De La Formación Inicial Docente De Educación Inicial ...	37
2.4.2.1 Componentes Curriculares.	37

2.4.2.2 Cursos De La Malla Curricular De La Carrera De Educación Inicial.....	39
2.4.3 FID De La Carrera De Educación Inicial En Universidades Peruanas.....	40
2.4.3.1 Perfil De Egreso De Universidades Peruanas De La Formación Inicial Docente De La Carrera De Educación Inicial.....	41
2.4.3.2 Diseño Curricular De Universidades Peruanas De La Formación Inicial Docente De La Carrera De Educación Inicial.....	43
PARTE II: METODOLOGÍA.....	45
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	45
3.1. Enfoque Y Tipo De Investigación.....	45
3.2. Pregunta De Investigación	45
3.3. Objetivos	46
3.4. Categorías Y Subcategorías De Análisis	46
3.5. Fuentes De Información E Informantes	47
3.6 Técnicas E Instrumentos De Investigación Y Procesamiento De La Información...	48
3.7. Principios Éticos De La Investigación	49
PARTE III: RESULTADOS.....	50
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	50
4.1. Desarrollo Infantil Temprano De Niños Y Niñas De Cero A Dos Años	50
4.1.1. Definición del DIT	50
4.1.2. Resultados y factores asociados al DIT	51
4.1.3. Programas O Servicios Que Atienden A Los Niños Y Niñas Del Primer Ciclo	58
4.2. Educación Del Primer Ciclo En La FID	62
RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS.....	80
ANEXOS.....	85

Introducción

Con el paso del tiempo, se ha evidenciado la relevancia de atender los primeros años de vida. En efecto, los aprendizajes que se construyen en esta etapa son inigualables y fundamentales para sentar las bases necesarias de toda persona. La atención recibida en la primera infancia tiene gran repercusión a lo largo de la vida, pues, además de ser una etapa única para potenciar el desarrollo humano, también se constituye como un periodo en el que se presentan muchos riesgos que afectan un buen desarrollo.

En este sentido, los primeros dos años de vida son claves para que cada niño y niña pueda alcanzar sus potencialidades a medida que va creciendo. Las oportunidades de desarrollo son las que permitirán fortalecer cada competencia según su nivel de madurez. Asimismo, el acompañamiento de padres, madres, cuidadores o cuidadoras principales será primordial, puesto que las interacciones con el entorno socio cultural influirá mucho en este desarrollo. Evidentemente, desde el aporte de la neurociencia, *Center on the Developing Child* (2007) señala que la capacidad para aprender del ser humano en este periodo es incomparable, las conexiones neuronales pueden alcanzar hasta un millón por segundo.

Por otro lado, si bien la primera infancia abarca dos niveles de la Educación Inicial, ciclo I (de cero a dos años) y ciclo II (de tres a cinco años), con el transcurso de los años, se ha evidenciado cierta tendencia a priorizar la atención de niños y niñas del segundo ciclo (Oficina Internacional de Educación, 2006; Díaz, 2006, Mendoza, 2021). A nivel de Latinoamérica, se realizaron diversos encuentros internacionales, en los que se acordaron compromisos por atender al grupo poblacional en desventaja, pese a ello, la mayoría no se llegó a concretar, por lo que esta atención continuó insuficiente, esperando acciones que permitan alcanzar el desarrollo infantil temprano que tanto se busca.

Ahora bien, ¿qué sucede con la educación del primer ciclo?, ¿cómo es el desarrollo infantil temprano en esta etapa?, ¿quiénes se involucran en su atención? Partiendo de estas interrogantes, es necesario preguntarse por la carrera de Educación Inicial, pues las personas que estudian esta carrera abarcan ambos ciclos; es decir, al egresar pueden desempeñarse profesionalmente atendiendo a niños y niñas de cero a dos años como también de tres a cinco años. Así, según los

lineamientos de cada universidad o instituto, la carrera de Educación Inicial se focaliza en la atención de niños y niñas menores de seis años en general.

Es ahí que resulta relevante cuestionarse lo siguiente, si la Formación Inicial Docente abarca ambos ciclos, ¿qué está pasando con la educación del primer ciclo?, ¿de qué manera se introduce el tema del desarrollo infantil temprano de niños y niñas de cero a dos años a lo largo de la carrera?, ¿qué competencias se desarrollan en pregrado a favor de la atención integral de esta etapa de vida? o ¿cómo se aborda el primer ciclo en la Formación Inicial Docente según el perfil de egreso de cada universidad o instituto?

Son muchas preguntas que se podrían realizar para conocer cómo es el sistema de educación superior en relación al Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas del primer ciclo. Para ello, es necesario resaltar que, aunque sean instituciones de nivel superior; al igual que los colegios de Educación Básica Regular, siguen lineamientos generales que como país se establecen para desarrollar una educación de calidad. En efecto, la Constitución Política del Perú (1993), la Ley General de Educación 28044 o el Acuerdo Nacional son algunas normativas que permiten tener una visión general de la educación que se busca lograr en el Perú. En este sentido, cada universidad o instituto, además de seguir sus propias normativas como instituciones, se guían de estos lineamientos que buscan el desarrollo de una educación integral.

A partir de ello, al sintetizar las preguntas expuestas, se da pase al siguiente problema de investigación: ¿Qué percepciones tienen las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima Metropolitana sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años? Se considera relevante trabajar con practicantes de Educación Inicial, ya que al ser estudiantes que se encuentran en su último año de la carrera, han desarrollado casi todos los cursos de la malla curricular y están por lograr el perfil de egreso de la institución formadora.

En este sentido, para responder la problemática expuesta, el objetivo general es analizar las percepciones de las practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años. A su vez, para lograr este objetivo, se desprenden dos objetivos específicos: a) Analizar la Formación Inicial Docente de la carrera de Educación Inicial

como aporte para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años; y b) Conocer las percepciones de practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.

La línea de investigación propuesta por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en la cual se enmarca la presente investigación es Currículo y didáctica, puesto que se abordan documentos referidos a la Formación Inicial Docente y en torno al desarrollo y educación de la primera infancia, específicamente del primer ciclo (Díaz et al., 2016).

La conveniencia de realizar la presente tesis en este momento es su relevancia para la educación peruana, tanto de Educación Básica Regular como para la Educación Superior, puesto que el primer ciclo ha sido un nivel invisibilizado a lo largo de los años y estos resultados permitirán abrir o fortalecer un campo de investigación enfocado en la atención de niños y niñas de primer ciclo. De igual manera, es pertinente, ya que la situación del Desarrollo Infantil Temprano se volvió más crítica por la crisis sanitaria de la COVID-19. En efecto, según el Informe de Objetivos del Desarrollo Sostenible, la pandemia ha aumentado las brechas existentes y la vulnerabilidad de las poblaciones de riesgo, entre ellas, los menores de tres años (Naciones Unidas, 2020).

Por otro lado, es importante abordar este tema, debido a que, si bien existen investigaciones sobre el DIT, la mayoría de ellas se centra en la atención del segundo ciclo. Tal como indica Huatuco (2017) en su tesis de maestría, una de las limitaciones para realizar su investigación sobre la atención de niños y niñas de cero a dos años fue la escasa información que encontró en torno a tesis que abordaran el tema. Sumado a ello, a partir de una revisión literaria de tesis de pregrado de la Facultad de Educación de la PUCP, se pudo constatar ello.

Ciertamente, en esta búsqueda solo se encontraron cuatro tesis que tenían como eje central aulas de este nivel, la primera, de Chirif (2012), titulada “El vínculo afectivo entre la madre y su bebé para optimizar la intervención temprana docente en una comunidad Kukama de Loreto”, la cual fue una investigación sobre educación intercultural y los vínculos afectivos de madres y bebés de una comunidad indígena. La segunda, Yábar y Bronzoni (2018), titulada “Desarrollo de la autonomía en niños de 18 a 24 meses de edad según la filosofía de Reggio Emilia aplicada en el nido La

Casa Amarilla”, que buscaba identificar la forma en la que se desarrollaba la autonomía de estos niños y niñas en la institución educativa mencionada. La tercera fue de Timoteo (2020) y era un informe de prácticas pre-profesionales, que tenía como objetivo dar a conocer las reflexiones de la práctica educativa en un aula de dos años del nivel inicial. Finalmente, se encuentra la investigación de Palomino (2021), titulada “Estrategias docentes para el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de 2 y 3 años en el contexto de la educación a distancia en una Institución Educativa Inicial Pública del Cercado de Lima”, la cual fue desarrollada en el contexto de pandemia y trata sobre estrategias que facilitan el desarrollo del lenguaje es esta etapa de vida.

Asimismo, cabe resaltar la investigación que precedió la presente tesis, la cual fue “Estado del Arte sobre programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años en Perú, México y Colombia” (Mendoza, 2021), un estudio documental que abordó programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años en distintos países latinoamericanos: Perú, México y Colombia. A partir de ello, se dio a conocer cómo existe una tendencia a atender al segundo ciclo, a pesar de la gran relevancia que tiene la etapa temprana de cero a dos años.

La metodología cualitativa que siguió la presente investigación fue pertinente para su desarrollo, puesto que permitió profundizar en torno a las percepciones de las practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente en el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años. Tal como indica Sarmiento (2009), gracias a este enfoque, se logra una relación más directa con los sujetos de estudio. Efectivamente, tras la aplicación de uno de los instrumentos, se observó que las informantes se sintieron cómodas al expresar sus ideas de manera natural y sin prejuicios.

El estudio se divide en tres partes. En primer lugar, se encuentra el marco teórico, que incorpora, a su vez, dos capítulos: El capítulo 1, titulado “Desarrollo Infantil Temprano”, que permitirá conocer cómo fue su evolución con el paso del tiempo, cómo se concibe y qué servicios de DIT atienden al rango poblacional de cero a dos años. Por otro lado, el capítulo 2, titulado “Abordaje del DIT de cero a dos años en la FID de Educación Inicial”, que presentará cómo es la formación profesional en diferentes contextos y cómo se aborda el tema del DIT desde las mallas curriculares y los perfiles de egreso de la carrera de Educación Inicial en diferentes instituciones de educación superior.

En cuanto a la segunda parte, esta pertenece al diseño metodológico, en el cual se detalla el enfoque y tipo de estudio, la pregunta de investigación, cada uno de los objetivos con sus categorías y subcategorías de análisis, y otros aspectos que permiten la realización de la presente investigación.

Finalmente, se concluye con los resultados, presentando el análisis de la información y los hallazgos encontrados en los documentos y las entrevistas semiestructuradas.

Entre los resultados se identifica que, si bien la Formación Inicial Docente brinda una perspectiva general de lo que significa Desarrollo Infantil Temprano y existen conceptos claves que las practicantes manejan, aun así, existe una tendencia a priorizar la atención del segundo ciclo en la mayoría de los cursos de la malla curricular y en la práctica educativa. Ciertamente, las practicantes señalaban la necesidad de tener centros de práctica en los que puedan aprender de la experiencia directa con niños y niñas de cero a dos años, pues a lo largo de la carrera no todas habían tenido la oportunidad de tener sus ayudantías en una sala cuna u otro programa de atención del primer ciclo. Es así que estos resultados abren puertas a reflexionar sobre la situación de la educación del primer ciclo desde la formación de futuros y futuras educadores de Educación Inicial.

Parte I: Marco Teórico
Capítulo 1
Desarrollo Infantil Temprano

Con el pasar de los años, se ha dejado en claro que la atención de los primeros cinco años de vida es decisiva para el desarrollo humano de toda persona. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017), si bien esta etapa puede aparentar ser un momento trivial, es clave para el desarrollo integral de todo individuo, pues repercute a lo largo de la vida. En efecto, recientes investigaciones como la de Machel (2017) y Daelmans et al. (2017), indican que, incluso, la atención de la primera infancia debe partir desde la etapa prenatal. Es decir, es necesario construir una base sólida desde antes del nacimiento y en interacción con la madre, ya que así se logrará contar con oportunidades que permita el desarrollo de las potencialidades desde el entorno en el que un niño o niña nace.

Si bien, a nivel mundial, la situación del Desarrollo Infantil Temprano ha mejorado en las dos últimas décadas, ya sea a partir de la implementación de servicios y programas de AEPI (Atención y Educación de la Primera Infancia) o del desarrollo de políticas que buscan avalar los derechos infantiles; aún hay muchos retos y desafíos por atender (Mendoza, 2021). En efecto, como consecuencia a ello, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) busca concientizar a los países resaltando que esta etapa representa una oportunidad única para invertir en el capital humano, pues refleja un crecimiento y una mejora a largo plazo (Sen, 1999). Incluso, se deja en claro que el retorno de esta inversión sería aún mayor al atender a niños y niñas de familias en contextos de vulnerabilidad (UNICEF, 2017), puesto que dichas oportunidades se reflejarían en personas competentes y potencialmente capaces para contribuir con la sociedad.

Así, el Desarrollo Infantil Temprano (DIT) va tomando relevancia a lo largo de los años y se va presentando con un enfoque multidimensional que busca lograr una atención integral de los niños y niñas desde temprana edad. De esta manera, este capítulo que aborda el tema de Desarrollo Infantil Temprano permitirá conocer cómo fue su evolución con el paso del tiempo, cómo se concibe y qué servicios del DIT atienden al rango poblacional de cero a dos años.

1.1 Evolución De Los Lineamientos Internacionales A Favor De La Atención De Niños Y Niñas De Cero A Dos Años

Para comprender cómo fue la evolución del DIT a lo largo de los años, es necesario resaltar algunos hechos históricos que permitieron dar conocer este constructo como un proceso multidimensional y progresivo que busca la atención holística desde los primeros años de vida.

Para empezar, se hace hincapié a la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, ya que, desde entonces, se constituye como un instrumento que visibiliza y brinda reconocimiento a los niños y niñas como sujetos de derechos y personas humanas (Bedregal y Pardo, 2004). Asimismo, da lugar a concebir a este grupo poblacional de menor edad como individuos que se encuentran en una etapa de maduración, crecimiento y desarrollo de sus capacidades y competencias (UNICEF, 1989), lo cual implica una especial atención y protección por parte de su familia, comunidad y Estado.

Así, la CDN evidencia un avance trascendental para la atención de la infancia temprana al avalar los derechos de los niños y niñas en cualquier contexto desde sus primeros años de vida. En esta línea, también se resalta el papel fundamental de la familia en el cuidado, crianza y desarrollo integral del niño o niña, y del entorno comunitario como ente clave para potenciar esta atención a través de estrategias colectivas que favorezcan el DIT desde una temprana edad (Bedregal y Pardo, 2004).

De igual manera, cabe señalar que los antecedentes del DIT se remontan a una concepción asistencialista, en el que la atención del o la menor solo consistía en priorizar su salud, el cuidado de sus necesidades básicas y su alimentación (Mattioli, 2019; Mendoza, 2021). Es a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), que se plantea que el aprendizaje inicia desde el nacimiento y parte del involucramiento de las familias, comunidades y programas institucionales y no formales (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2000). Es decir, se da pie a un enfoque holístico, en el que ya intervienen todas las dimensiones del ser humano (física, cognitiva, afectiva, social, comunicativa, estética, ética y espiritual) y se promueve una atención integral.

Desde entonces, diversos países del mundo se comprometen a atender la primera infancia, partiendo de la importancia de crear entornos educativos, en los que

los niños y niñas tengan oportunidades de desarrollo para alcanzar plenamente sus potencialidades (UNICEF, 2017).

Un gran aporte para ello, fueron y continúan siendo las investigaciones de neurociencia, las cuales evidencian la relevancia de atender la primera infancia desde una edad temprana, principalmente, desde los cero a dos años de vida, ya que es cuando el cerebro alcanza su mayor potencial y se desarrolla a un nivel sorprendente y único (Barrios-Tao, 2016; Cárdenas et al., 2018; Marope, 2016; Engle et al., 2007). Efectivamente, se ha demostrado que, en esta etapa, las conexiones neuronales pueden alcanzar una producción de hasta más de un millón por segundo (Center on the Developing Child, 2007). Es decir, el aprendizaje que se desarrolla en esta etapa es incomparable, por ello, es necesario crear desde antes del nacimiento oportunidades que permitan construir cimientos sólidos para toda la vida.

De esta manera, se llevan a cabo diferentes conferencias internacionales que buscan colocar como prioridad en las agendas políticas la atención integral de la primera infancia (Mattioli, 2019). Entre estas conferencias se encuentran: El “Foro Mundial sobre la Educación” (Dakar, Senegal, 2000); la “Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia” (Moscú, Rusia, 2010); la “66ª. Asamblea Mundial y Conferencia Internacional de OMEP” (Cork, Irlanda, 2014); y el acuerdo de los 193 estados miembros de la ONU para aprobar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el 2015 (Mendoza, 2021). La más resaltante de ellas es la que se llevó a cabo en septiembre del 2010, en Moscú, Rusia, ya que permitió tener una perspectiva más completa del DIT, priorizando un enfoque holístico y haciendo hincapié a la importancia de contar con intervenciones multisectoriales que permitan desarrollar servicios y programas de calidad (Molina y Torres, 2013).

En este sentido, en estas dos últimas décadas, se va visibilizando la relevancia de atender la primera infancia desde una edad temprana, especialmente, a quienes se encuentran en desventaja por la inequidad existente (Ancheta, 2019; Burger, 2010). A pesar de ello, investigaciones como la de Mendoza (2021) demuestran que aún es un asunto pendiente, ya que muchos compromisos solo se quedaron en ello y no se lograron concretar las metas esperadas. En efecto, si bien algunos países implementaron servicios y programas de AEPI; según los reportes de políticas, se evidenciaron que estos se cumplían parcialmente, debido a que aún no respondían a las necesidades de los niños y niñas desde un enfoque integral (UNESCO, 2010).

Por otro lado, si bien, se empieza a revalorizar la atención de la primera infancia como una prioridad política y social en varios países, el grupo etario de cero a dos años continuó siendo invisibilizado, ya que la mayor parte de los programas se concentraron en la atención de las edades más cercanas al ingreso de la escuela primaria (Umayahara, 2004; Mattioli, 2019; Ancheta y Lázaro, 2013). Como consecuencia, se evidenciaron menos oportunidades de aprendizaje para niños y niñas de cero a dos años, pues las brechas sociales aumentaban por esta falta de atención. En efecto, en el 2010, UNESCO hace un llamado para enfrentar esta problemática reafirmando la necesidad de adoptar decisiones políticas que brinden una atención y educación oportuna a esta población vulnerable.

A pesar de ello, se continuó demostrando la tendencia de atender a niños y niñas de mayor edad a través de las estrategias formales y a encargar a los programas no formales a los menores, especialmente, de la etapa de cero a dos años. En este sentido, hablar de educación del grupo etario de cero a dos años es hablar de programas no escolarizados o no formales, ya que fueron los que los acogieron y lograron disminuir mínimamente las brechas existentes para quienes no tenían acceso a los programas formales (Mendoza, 2021, Mattioli, 2019; Ancheta, 2019).

Es así que, si bien, se lograron avances en cuanto a la atención de la primera infancia en las dos últimas décadas, estos mayormente se centraron en la población de tres a cinco años, dejando como un asunto pendiente a los primeros años de vida. Lo mismo pasó con las intervenciones o programas que se fueron desarrollando, puesto que estos solo brindaban una atención parcial, más no un integral, que atienda todas las dimensiones del ser humano. Es por ello que es importante continuar concientizando a los países y promover una inversión en la primera infancia, partiendo desde los primeros años de vida e, incluso, antes del nacimiento.

1.2. Definición Del Desarrollo Infantil Temprano (DIT)

Para definir el constructo de Desarrollo Infantil Temprano que guiará la presente investigación, se presentarán diferentes definiciones a un nivel macro y, luego, se contextualizará a nivel del Perú.

Para empezar, partiendo de la concepción de niño y niña como sujetos de derechos, diferentes autores definen el DIT caracterizándolo como una etapa crucial para garantizar un buen desarrollo a lo largo de la vida. Por ejemplo, Myers et al. (2013) interpretan este término de forma multidimensional como un proceso

cambiante en que el niño y la niña va aprendiendo a dominar niveles más complejos de pensamiento, movimientos, sentimientos y de interacción con otros. Seguidamente, el BID (2021), lo concibe como un proceso progresivo que parte desde la gestación hasta los cinco años de edad, y en el que se sientan las bases necesarias para el desarrollo cognitivo, de lenguaje, motor y socioemocional de la persona.

Por su parte, UNICEF (2017) indica que el DIT es una oportunidad única y decisiva que influye en el desarrollo cerebral de los niños y niñas en una etapa comprendida entre la gestación y el inicio de la educación primaria. Asimismo, señala que es un periodo clave, ya que dicho proceso es determinante para el desarrollo cognitivo, emocional y social de cada persona, teniendo gran influencia en su capacidad para aprender, relacionarse con otros y resolver problemas (UNICEF, 2017). Es decir, evidencia grandes oportunidades de desarrollo en el cerebro de cada individuo para alcanzar sus potencialidades.

Sumado a ello, desde el aporte de la neuroeducación, Campos (s.f) señala que el desarrollo es un proceso de cambios y transformaciones internas que se dan de manera ordenada y permanente. Así, no solo afecta a las estructuras físicas, sino igualmente a las estructuras neurológicas, emocionales, también a las formas de pensamiento, la manera en la que una persona se comporta, interactúa y/o percibe su entorno (Campos, s.f). En este sentido, el desarrollo infantil es multidimensional y parte de la influencia de la genética con la que todo individuo llega al mundo, y de las interacciones con el entorno socio-cultural, ya que, si bien todos llegan con un paquete genético altamente funcional, este necesita de estímulos ambientales para lograr su máximo potencial.

Es así que se va construyendo la conceptualización de Desarrollo Infantil Temprano para referirse a un proceso que busca atender integralmente la primera infancia desde todas sus dimensiones. Ahora bien, para fines de la presente investigación, se tomará la definición propuesta por la Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, conformada por diferentes ministerios del Perú, a partir de la Resolución Suprema N°413-2013-PCM:

El DIT es un proceso progresivo y oportuno que abarca todas las dimensiones del ser humano y busca construir capacidades cada vez más complejas a partir de las propias potencialidades de los niños o niñas. A su vez, brinda la oportunidad de desarrollar la autonomía en interacción con el contexto cercano en pleno ejercicios de

sus derechos y de acuerdo a su nivel de madurez, tomando en cuenta la etapa de gestación hasta los cinco años de edad (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019, p.32).

Es decir, se entiende el DIT como un proceso progresivo que no solo parte del nacimiento, sino que busca alcanzar la integralidad desde mucho antes, en colaboración con la madre, durante la gestación. Sin embargo, cabe resaltar que como la investigación tendrá una mirada educativa, el DIT se abordará partiendo desde el nacimiento.

1.3. Lineamientos Que Promueven El Desarrollo Infantil Temprano En El Perú

Para explicar en qué consisten los lineamientos que promueven el DIT en el Perú, resulta necesario conocer cuál es su situación actual en relación a la atención de niños y niñas menores de cinco años, especialmente, del grupo etario de cero a dos años.

En este sentido, si bien la situación del DIT en el Perú ha mejorado y se continúa avanzando, aún existen muchos desafíos y problemáticas por atender. En efecto, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática ([INEI], 2022), las cifras encontradas en el Módulo de Desarrollo Infantil Temprano de la última Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES - 2021) representan que el 12,5% de menores de tres años sufre de desnutrición crónica y el 38,8% de niños y niñas de 6 a 35 meses de edad, de anemia. De igual manera, en el área rural se pueden observar más casos de anemia (48,7%), en comparación a los del área urbana (35,3%). Estos datos evidencian que el estado nutricional y la salud de la primera infancia están siendo afectados; es decir, a pesar de que la nutrición es un factor clave para el desarrollo de los niños y niñas, aún se observan cifras preocupantes que impiden este desarrollo. Incluso, existe una mayor preocupación por la población menor de tres años, pues reflejan un gran nivel de afectación en la etapa que tendrían que tener mayores oportunidades de desarrollo.

Sumado a ello, de acuerdo con los indicadores de apego seguro, un 41,5% de niños y niñas entre nueve y doce meses tienen una adecuada interacción con su madre, siendo el área urbana el que tiene mayor porcentaje (41,9%), en contraste con el rural (40,4%). En este caso, se puede observar que la interacción entre madre e hijo o hija es más recurrente en las áreas urbanas que en las rurales; es decir, gracias

al vínculo de confianza y afecto, se desarrolla una atención oportuna y adecuada por parte de las madres que residen en aquellas zonas.

En cuanto a la comunicación verbal efectiva, alrededor de la mitad de niños y niñas de 9 y 36 meses de edad, exactamente un 48,4%, logra una comunicación efectiva a nivel comprensivo y expresivo, teniendo un mayor porcentaje en el área rural (51,8%). Asimismo, se evidencia, que, de acuerdo con las tres regiones del Perú, los niños y niñas residentes de la Selva son quienes alcanzan el mayor índice de este resultado, logrando un 53,5%. De igual manera, en relación al desarrollo motor autónomo, se puede observar que el 65% de niños y niñas de 12 a 18 meses, caminan por iniciativa propia, sin necesidad de detenerse a cada paso para alcanzar el equilibrio. Este porcentaje es mayor en el área urbana (67,9%), que en el rural (56,1%). Es decir, hay más residentes de las zonas urbanas que logran caminar sin ayuda ni incitación y con voluntad propia en este rango de edad, que quienes crecen en áreas rurales. De igual manera, el resultado mayor entre las regiones del Perú es la Costa, con un 69,6%.

Por otro lado, en cuanto al ámbito educacional, si bien, en la última década, la Educación Inicial logró avances significativos, alcanzando un 91,4% y 6,2% de cobertura en el segundo y primer ciclo, respectivamente (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017a), estos datos estadísticos demuestran la existencia de una brecha muy amplia respecto a la atención de los niños y niñas del primer y segundo ciclo. Incluso, la atención de menores de tres años alcanza aproximadamente el 16,2% al incluir el programa CUNAMÁS, desarrollado por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS). En otras palabras, la atención de este grupo poblacional está siendo mínima, pese a la relevancia que tiene como base del desarrollo humano. En efecto, esta etapa es sumamente crucial para sentar las bases necesarias de todo individuo, por lo que necesita de estímulos ambientales y experiencias directas que permitan potenciar el paquete genético con el que cada persona llega al mundo, es decir, atendiendo todas las dimensiones que la conforman.

Es así que la visión de los Lineamientos “Primero la Infancia”, orientada a promover el DIT, busca un buen estado de salud y nutrición en los niños y niñas. Además, que desarrollen un pensamiento crítico y tengan la capacidad e iniciativa para comunicarse efectivamente, sean emocionalmente seguros de sí y potencien sus competencias sociales y autónomas. Asimismo, que ejerzan sus derechos y, en

definitiva, que vivan una infancia feliz, con igualdad de oportunidades y en un entorno sin violencia y que respete sus particularidades (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019).

En este sentido, esta visión busca lograr el desarrollo integral de cada uno de los niños y niñas del Perú, haciendo énfasis en combatir las adversidades que puede enfrentar la primera infancia desde una edad temprana. Efectivamente, Campos (s.f) indica que, el desarrollo infantil temprano inicia desde antes del nacimiento, por lo que los riesgos que puede enfrentar la primera infancia desde su llegada al mundo son muchos. En esta línea, aunque los primeros años de vida puedan reflejarse en nichos oportunidades de desarrollo por la plasticidad cerebral que caracteriza esta etapa, también representa un periodo sensible y crítico, ya que es cuando una mala influencia del ambiente (exposición a violencia, abuso infantil, estrés materno, etc.), puede desencadenar problemas de desarrollo infantil e, incluso, trastornos del neurodesarrollo, que duran toda la vida.

De esta forma, surge la necesidad de atender el DIT por medio de una gestión articulada y multisectorial, partiendo de una visión, enfoques y lineamientos claros a favor de la primera infancia. Es así que el Estado peruano se compromete a alcanzar siete resultados para lograr un desarrollo adecuado dentro de los primeros cinco años.

Estos son los siguientes: Se parte de un **nacimiento saludable**, el cual busca un nacimiento entre las 37 y 41 semanas, con un peso mayor a 2500gr; luego, un **apego seguro**, con el fin de que a los dos años se logre un vínculo afectivo con el cuidador o cuidadora principal. Asimismo, un **estado nutricional adecuado**, en el que, a los 36 meses, los niños y niñas crezcan sin anemia y desnutrición crónica. Seguidamente, una **comunicación verbal efectiva**, que permita que desde 9 a 36 meses, se desarrolle la capacidad de comunicar y expresar sentimientos y pensamientos en la lengua materna. De igual manera, el resultado **camina solo**, que busca que al año y medio se logre caminar libremente por iniciativa propia. Así como una **regulación de emociones y comportamientos**, en el que entre los dos y cinco años, se adquiera la capacidad de reconocer, expresar y comunicar las emociones según las diversas situaciones. Finalmente, la **función simbólica**, en el que, a los cinco años, se logre desarrollar la capacidad para representar vivencias u objetos que no están presentes.

Los siete resultados que orientan la promoción del DIT reflejan un trabajo articulado entre diferentes ministerios y entidades del gobierno nacional, regional y local, teniendo un alcance institucional y buscando la complementariedad para lograr una atención focalizada (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019). Con respecto a ello, estos lineamientos se basan en tres enfoques, los cuales tienen por objetivo garantizar los derechos infantiles desde el nacimiento. El primero es el enfoque de derechos, el cual busca respaldar los derechos de la niñez y garantizar su protección para el logro de sus potencialidades; el segundo, el enfoque de género, que tiene como fin promover la igualdad de derechos sin distinción alguna a través de la implementación de políticas libres de discriminación; y el tercero, el enfoque intercultural, reconociendo la diversidad y el derecho a las diferentes perspectivas culturales (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019).

De esta manera, estos resultados se van complementando a medida que los niños y niñas van creciendo e interactuando con su ambiente y estableciendo relaciones con las personas de su entorno. Así, se busca promover la atención holística de la primera infancia, partiendo del trabajo articulado entre diferentes actores e instituciones.

1.3.1. Factores Asociados Al Desarrollo Infantil Temprano

La Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia” (2019) indica que el DIT contempla periodos sensibles y críticos, principalmente en los primeros años de vida, ya que el desarrollo de capacidades y competencias dependen mucho del entorno en el que se desenvuelva cada individuo. Es decir, desde que un niño o niña nace, existen diferentes factores que influirán en su proceso de desarrollo, entre ellos, el paquete genético con el que llega y, luego, la interacción que tenga en el entorno donde crezca. En efecto, es por ello que se resalta la importancia de brindar oportunidades de desarrollo, incluso, desde antes del nacimiento, atendiendo las necesidades de la madre, puesto que es la propia influencia de los hogares, el entorno social y de la acción del Estado, lo que determinará cómo será este proceso de desarrollo. En efecto, si bien la etapa temprana representa una oportunidad única para el desarrollo pleno del ser humano, también es el periodo en el que se acumulan los mayores riesgos para lograr el DIT (Campos, s.f).

En este sentido, los Lineamientos Primero la Infancia se construyen como una política para promover el DIT, a través de resultados que orientan cómo lograr una atención integral desde antes del nacimiento. Así, se enfatiza la importancia del rol de la familia y de la comunidad para lograr un trabajo articulado y focalizado, en relación a las necesidades de cada contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas y sus familias. En efecto, existen diferentes factores asociados al DIT que podrán conocerse a continuación, partiendo de los siete resultados priorizados por esta política.

Para empezar, el primer resultado, denominado “**Nacimiento saludable**”, tiene como objetivo asegurar un nacimiento, en el que los niños y niñas no tengan ningún riesgo de prematuridad o de peso al nacer. Es decir, se busca que nazcan entre las 37 y 41 semanas de gestación y con un peso no menor al de 2500 gr (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019). De esta forma, lograr este resultado implica un cuidado responsable durante la gestación, incluyendo los controles prenatales y las recomendaciones médicas, dependiendo de cada situación. Para ello, también es necesario tener las condiciones apropiadas para el parto, ya que ello permitirá un proceso seguro y saludable, tanto para el o la bebé como para la madre.

Asimismo, según el Grupo de Trabajo Multisectorial (2019), otro factor que influye en un nacimiento saludable es el estado nutricional de la madre, ya que dependiendo cómo ella se alimente y reciba los micronutrientes que necesita, el bebé podrá desarrollarse en el ambiente intrauterino. De igual manera, su estado de salud, su estilo de vida o su estado emocional durante la gestación influirán mucho, puesto que la mayor o menor exposición a riesgos tendrá gran impacto en el desarrollo del o la bebé que está por nacer (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019).

En cuanto al **apego seguro**, una buena o mala interacción con la madre u otro adulto significativo durante el primer año de vida será determinante para el desarrollo del vínculo afectivo. En este sentido, es necesario construir, desde antes del nacimiento, un lazo emocional de manera estable y permanente que permita que el niño o niña recién nacida pueda interactuar en un entorno seguro y confiable con su adulto significativo (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019).

Sin embargo, algunos factores que afectan el desarrollo de este apego seguro son los siguientes: Cuando los niños y niñas nacen con un bajo peso, son prematuros, tienen alguna deficiencia sensorial, física o intelectual, o cuando padecen de anemia por deficiencia de hierro antes del año de vida (Grupo de Trabajo Multisectorial, 2019). Estos influyen en el desarrollo de dicho vínculo, ya que afectan las oportunidades de construirlo, por lo mismo que el niño o niña no tiene la capacidad de participar de este tipo de interacciones.

Adicionalmente, cabe resaltar que la calidad de la interacción puede verse afectada si es que la madre desarrolla depresión post-parto, estrés, ansiedad o se expone a situaciones de cualquier forma de violencia. Ello, debido a que estos factores intervienen en el estado emocional de la madre afectando severamente su sensibilidad frente a los requerimientos y necesidades de su hijo o hija y, así, disminuyendo las oportunidades de interacción (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019). A ello, se adiciona la influencia de la ausencia física del adulto significativo o los deficientes y/o ausentes cuidados parentales.

Por otro lado, respecto al estado nutricional, entre los 0 y 36 meses, se busca garantizar un **adecuado estado nutricional**, libre de factores de riesgos que afecten el proceso de desarrollo. Así, según la Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia” (2019), se tiene como objetivo alcanzar los dos parámetros que caracterizan un buen estado nutricional: Por un lado, la talla esperada según la edad y, por otro, mantener los suficientes niveles de hierro con un buen nivel de hemoglobina (mayor o igual a 11 g/dL o 110 g/L). El cumplimiento de estos parámetros será equivalente a evitar la malnutrición o la anemia en la niñez, lo cual permitirá asegurar un óptimo desarrollo y crecimiento en la primera infancia. Para ello, es de gran relevancia promover la LME (Lactancia Materna Exclusiva) durante los seis primeros meses de vida, asimismo, con una alimentación complementaria rica en hierro y una buena higiene y lavado de manos.

En relación a ello, cabe señalar que, si bien existen condiciones que pueden favorecer el logro de este resultado, también se pueden encontrar diferentes factores que lo afectan. Por ejemplo, un factor clave que repercute en el estado nutricional del niño o la niña recién nacida es el estado nutricional y la salud de la madre; es decir, si ella consume los principales micronutrientes (hierro y ácido fólico durante la etapa de

gestación) o no, de igual manera, impactará en la salud del bebé, ya sea en su peso, en el tamaño de su cuerpo o en el periodo de nacimiento (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019). Asimismo, cabe resaltar la influencia determinante del ambiente, ya que va a depender mucho de las condiciones de vida con las que crezca un bebé, como su vivienda o comunidad, para que pueda hacer frente a enfermedades que comúnmente atacan esta etapa temprana como las EDAS o las IRAS (Grupo de Trabajo Multisectorial, 2019). Es decir, las oportunidades de desarrollo que tenga un recién nacido dependerá tanto de su genética como del entorno en donde se desenvuelva.

En relación a la **comunicación verbal efectiva**, se busca que los niños y niñas puedan comunicarse de manera efectiva, tanto a nivel comprensivo como expresivo, al alcanzar los 36 meses de edad. Para ello, hay que tener presente que la comunicación es un proceso progresivo que depende mucho del entorno en el que se desarrolla el niño o la niña (Grupo de Trabajo Multisectorial, 2019). Es decir, las oportunidades que se le brinde en su entorno más inmediato influirán en el proceso de desarrollo de su comunicación. Por ejemplo, si la madre verbaliza cada acción que lleva a cabo al momento de realizar los cuidados básicos, como el aseo, la alimentación o el cambio de ropa, el niño o niña tendrá mayores oportunidades de establecer una interacción comunicativa con su madre, a partir de sus propias posibilidades, ya sea respondiendo a través de una sonrisa o algún otro gesto.

En esta línea, existen otros factores que tienen gran impacto en este resultado, tales como la presencia o ausencia de la madre o adulto significativo, la calidad de interacción que se desarrolle con el niño o niña, el nivel educativo de los cuidadores principales o la presencia de un entorno de violencia (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019). Es así que el nivel de desarrollo de una comunicación verbal efectiva se logrará según los contextos particulares y dependiendo de las interacciones que los niños y niñas tengan con su medio.

Por su parte, el desarrollo motor autónomo, representado en el resultado **“Camina solo”**, busca que los niños y niñas logren caminar solos al término de los 18 meses, sin la necesidad de detenerse para mantener el equilibrio (Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”, 2019). En este caso, algunos factores que intervienen en su desarrollo se enmarcan en el estado

nutricional y de salud del niño o la niña, pues si sufren de desnutrición crónica, anemia o alguna deficiencia sensorial, intelectual o físico, tendrán mayores dificultades para lograr una marcha estable y autónoma (Grupo de Trabajo Multisectorial, 2019). Asimismo, las oportunidades de desarrollo que se brindan en el hogar o la comunidad son claves, ya que un gran factor para el logro de este resultado es el ambiente y espacio físico en el que se encuentre el individuo; es decir, será más fácil para una persona alcanzar este nivel de desarrollo si es que se moviliza en un espacio seguro, organizado y con materiales variados que llamen su atención, puesto que la motivación por descubrir el mundo es lo que permitirá que pueda experimentar espacios que aún no estaban a su alcance.

Seguidamente, la “**Regulación de emociones y comportamientos**”, cuyo precursor es el apego seguro, se caracteriza por ser la capacidad que permite la construcción de la identidad desde edades tempranas, partiendo del reconocimiento del otro. En efecto, es un proceso complejo que consiste en percibir, sentir y vivenciar el estado afectivo y actuar a partir de ello dentro de las normas culturales y sociales. Asimismo, es un medio para ser conscientes de la existencia del otro y tener la posibilidad de involucrarse en espacios de socialización. Para ello, el acompañamiento del adulto cercano será de gran apoyo para guiar y orientar positivamente cualquier situación que los niños y niñas puedan enfrentar en su entorno.

Para lograr este objetivo, es fundamental un ambiente libre de violencia que permita la estabilidad emocional del niño o la niña y el involucramiento de la familia para fomentar un espacio seguro y confiable. Igualmente, es importante que la interacción con los cuidadores o cuidadoras principales sea oportuna, ya que así los niños y niñas podrán expresar sus emociones de manera más clara y de acuerdo con sus necesidades.

Finalmente, el último resultado abarca la **función simbólica**, la cual se desarrolla entre los dos y cinco años, buscando que los niños y niñas logren una representación mental de los objetos o acontecimientos que no están presentes en el momento. Asimismo, se distingue por cinco conductas: Imitación diferida, que se da en ausencia del modelo; juego simbólico, en el que el niño o la niña puede darle otro significado a cualquier objeto o situación; dibujo o imagen gráfica; imagen mental,

como una imitación interiorizada; y el lenguaje, a través de la evocación verbal de acontecimientos no actuales (Grupo de Trabajo Multisectorial, 2019).

Para lograr este resultado es necesario ser conscientes de que el aprendizaje inicia desde el nacimiento y se va desarrollando poco a poco. Las oportunidades que brinden los cuidadores o cuidadoras principales serán de suma importancia, ya que el juego libre, las actividades diarias o la interacción del día a día, son los que permitirán que el niño o niña sea capaz de representar sus experiencias concretas en imágenes mentales. En efecto, la relación que el niño o niña tenga con el mundo y su capacidad para expresar lo que descubra y experimente favorecerá este desarrollo simbólico. Un ejemplo claro es la capacidad de mencionar las características de un objeto sin tenerlo presente, lo cual se da porque ya se logró una imagen mental de lo descrito.

En este sentido, se puede observar que existen diferentes factores asociados al Desarrollo Infantil Temprano que influyen en el logro de estos resultados y que parten de la interacción entre el paquete genético con el que llega cada persona al mundo y las oportunidades de desarrollo que brinda el entorno.

1.4 Servicios Y Programas Educativos Que Atienden A Los Niños Y Niñas De Cero A Dos Años En El Perú

Después de conocer los factores asociados al DIT en relación al primer ciclo; con el presente apartado, se podrá conocer cuáles son los servicios y programas que atienden a este grupo etario desde una perspectiva educacional e integral.

Para explicar cómo se desarrollan los programas y servicios de atención de niños y niñas de cero a dos años, es necesario conocer cuál fue su naturaleza y cómo surgieron. En este sentido, surgen como una respuesta al cambio cultural en el que la mujer se inserta en el campo laboral a partir de un nuevo rol (Camargo et al., 2014; Mattioli, 2019). Es decir, como las mujeres ya no podían encargarse del cuidado de sus propios hijos e hijas en sus casas y no tenían acceso a programas formales, surge la necesidad de atender a aquellos niños y niñas desde su mismo entorno familiar. Es por ello que inicialmente la atención de este grupo etario toma un enfoque únicamente asistencial, de cuidados alimentarios, higiene u otro cuidado necesario para las determinadas edades y se basa en el entorno comunitario (Guerrero y Demarini, 2016).

Con el paso del tiempo, este enfoque se va enriqueciendo con el apoyo de los gobiernos y toma lineamientos de una educación formal, convirtiéndose en una

modalidad de la Educación Inicial (Mendoza, 2021). En este sentido, la atención y educación de los tres primeros años de vida nace con una modalidad no escolarizada, que se caracteriza por tener mayor flexibilidad y depender del entorno en el que se desarrolla (Úcar y Bertran, 2017). En efecto, Guerrero y Demarini (2016) indican que, en estos programas comunitarios, la atención está a cargo de los mismos vecinos, quienes asumen el rol de educadores de la comunidad. Aunque cabe resaltar que como la mayoría de los agentes comunitarios solo cuenta con una educación básica, una persona profesional acompaña y supervisa su desarrollo (Mendoza, 2021).

Adicionalmente, es necesario resaltar que los programas no formales no son los únicos que atienden a los menores de tres años, sino también se encuentran los centros de cuidado infantil y las cunas (Mattioli, 2019; Guerrero y Demarini, 2016). En cuanto a los centros de cuidado infantil, se caracterizan por ser más flexibles que las cunas, pues buscan lograr un equilibrio entre las actividades laborales y el cuidado de los menores en familias con escasos recursos (Mattioli, 2019). En este sentido, se busca facilitar una atención educativa asistencial que proporcione un espacio para que los niños y niñas cuenten con una atención básica que no pueden recibir en sus hogares.

Por otro lado, se encuentran las cunas, que se guían explícitamente de los lineamientos de los Ministerios de Educación de cada país (Díaz, 2006; Guerrero y Demarini, 2016) y parten del Currículo Nacional para el desarrollo y ejecución de actividades y sesiones de aprendizaje (Mendoza, 2021). En esta línea, las cunas pueden atender únicamente a menores de tres años o también compartir la institución educativa con niños y niñas más grandes, es decir, brindando una atención hasta los cinco años de edad en una cuna – jardín.

En el caso del Perú, existen diferentes programas formales y no formales que atienden a los niños y niñas del primer ciclo (Ley General de Educación N°28044). Por ejemplo, se encuentran los programas comunitarios, que tienen como objetivo atender a los hijos e hijas de familias trabajadoras de la misma comunidad (Mattioli, 2019). También están las cunas, las que se encuentran a cargo de docentes, con el acompañamiento de auxiliares de educación. Asimismo, las cunas-jardines, que, a diferencia de la anterior, atienden los dos primeros ciclos de la EBR; es decir, hasta los cinco años de edad (OIE, 2006; Mendoza, 2021).

En efecto, según el Programa Curricular de Educación Inicial, la modalidad escolarizada del primer ciclo es atendida por las cunas, y la no escolarizada, por programas no escolarizados de Educación Inicial, también llamados PRONOEI. En relación a ello, es relevante señalar que los niños y niñas de cero a dos años tienen mayor acogida en la modalidad no escolarizada, ya que, entre sus programas, se encuentran los de entorno familiar y entorno comunitario. Ciertamente, pueden brindarse a través de un acompañamiento familiar, en el que el niño o niña asiste con su familia, o también, en la que recibe una atención focalizada sin la presencia de los padres, madres o cuidadores principales.

Figura 1.

Modalidades de atención en Educación Inicial

Modalidades de atención	Ciclo I	Ciclo II
Escolarizada	Cuna	Jardín
	Cuna-Jardín	
No escolarizada	PRONOEI: <ul style="list-style-type: none"> • Entorno familiar • Entorno comunitario <ul style="list-style-type: none"> • El niño y su familia • Solo el niño 	PRONOEI: <ul style="list-style-type: none"> Entorno familiar Entorno comunitario

Tomado del "Programa Curricular de Educación Inicial", Ministerio de Educación, 2017b, p.20.

Sumado a ello, otro sector encargado de la educación de este grupo en mención es el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), a través del Programa Nacional Cuna Más. Es un programa que se focaliza en la población que vive en situación de pobreza y pobreza extrema y tiene el objetivo de mejorar el DIT de este grupo poblacional con el fin de superar las brechas existentes en el desarrollo integral; es decir, tanto cognitivo, social, físico como emocional (MIDIS, 2020). Ello, mediante dos modalidades: Por una parte, el servicio de cuidado diurno, en el que atienden a los niños y niñas de una manera integral durante ocho horas diarias en el mismo centro, y, por otra parte, el servicio de acompañamiento a familias, en el que se realizan visitas domiciliarias y comunales para compartir conocimientos respecto a la promoción del DIT desde los primeros años de vida (Guerrero y Demarini, 2016; MIDIS, 2020). Cabe resaltar que, en ambos casos, la atención está a cargo de un

personal comunitario capacitado para realizar esta tarea; es decir, facilitadores y madres cuidadoras que viven en la misma comunidad.

No obstante, si bien existen diferentes programas o servicios de atención al primer ciclo, diversas investigaciones sobre la primera infancia (Oficina Internacional de Educación, 2006; Díaz, 2006), coinciden en que la mayor parte de esta atención está a cargo de programas no escolarizados, especialmente, de los que se brindan en un entorno comunitario. Es decir, en esta modalidad, son las mismas personas de la comunidad quienes se encargan de tomar el rol de educadores o educadoras, aunque, muchas veces solo contando con una educación primaria o secundaria (Guerrero y Demarini, 2016).

En efecto, si bien existen diversos servicios y programas que atienden el primer ciclo, no todo el personal a cargo de ellos tiene una carrera o especialización en Educación Inicial. Desde luego, a lo largo de los años, se ha dejado en claro que el primer ciclo no ha sido el nivel más valorado ni tampoco el que ha tenido prioridad en la educación peruana. Ahora bien, la creación de los Lineamientos “Primero la infancia” fue un hito beneficioso para este nivel, pues toma en cuenta las necesidades de este grupo poblacional. Sin duda, es un gran aporte para la Educación Inicial porque permite ver la integralidad de la atención de este nivel. Es por ello que el presente estudio busca enfocarse en este nivel y conocer también cómo se está introduciendo este tema en la formación inicial de futuros y futuras docentes de Educación Inicial.

Es así que este primer capítulo da a conocer que el DIT es un concepto integrador que involucra todas las dimensiones del ser humano desde su nacimiento y que busca potenciar las competencias que cada niño o niña va desarrollando a medida que va creciendo. De igual forma, se resalta la importancia de los agentes involucrados en este proceso, ya sea la familia, la escuela o la comunidad, y la relevancia de los servicios que atienden esta etapa de vida. En efecto, a partir de ello, la escuela se constituye como un espacio fundamental para que los niños y niñas alcancen sus potencialidades según su nivel de desarrollo y madurez.

Capítulo 2

Abordaje Del DIT De Cero A Dos Años En La FID De Educación Inicial

Después de conocer la situación del DIT de cero a dos años, este capítulo abordará la formación inicial de docentes de Educación Inicial y su aporte al primer ciclo. Para ello, se delimitará algunos conceptos relacionados a la formación docente que guiarán la presente investigación.

2.1 Formación Inicial Docente (FID) De Educación Inicial En América Latina

La FID se comprende como un proceso en el que se construyen competencias básicas para el desarrollo personal y profesional de futuros maestros y maestras. Según Salazar-Gomez y Tobón (2018), esta formación se encarga de preparar la docencia escolar, constituyendo el comienzo de la trayectoria profesional docente.

Adicionalmente, Ochoa (2015) indica que esta formación inicial contempla un proceso organizado de estudios y prácticas que permite al estudiantado desarrollar herramientas teórico-metodológicas para potenciar su práctica profesional en un campo educativo específico. Así, opera bajo políticas, sistemas curriculares y programas educativos que se ofertan según las instituciones formadoras de cada país.

De acuerdo con el estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2017), a nivel de América Latina, se destacan cuatro tipos de instituciones formadoras:

En primer lugar, se encuentran las universidades e instituciones de educación superior que forman docentes desde facultades de educación u otras unidades académicas, partiendo de una gestión estatal o privada. Luego, están las universidades pedagógicas, creadas como una estrategia para mejorar la formación inicial y continua y avanzar en la tercerización de la formación docente. Seguidamente, se posicionan los Institutos Pedagógicos Superiores, instituciones del nivel terciario no universitario que dependen administrativamente y/o académicamente de los Ministerios de Educación o de los respectivos gobiernos estatales o provinciales. Finalmente, resaltan las Escuelas Normales, instituciones de educación secundaria que forman maestras y maestros de educación primaria y, en algunos casos, de Educación Inicial y son dependientes de los Ministerios de Educación.

Así es como estos programas de formación inicial se caracterizan por desarrollarse de manera contextual y en respuesta a las necesidades de un tiempo y

espacio específico (Sánchez, 2013). De esta manera, se puede encontrar una gran variedad de programas de FID, ya que no existe una estructura en común ni un consenso a nivel internacional para preparar docentes. Así pues, la formación inicial puede variar según las políticas de cada país, de las visiones institucionales de las casas formadoras y/o del mismo contexto en el que se vive.

2.2 Formación Inicial Docente (FID) De Educación Inicial En El Perú

En el caso del Perú, de acuerdo con el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente, esta formación inicial responde a una visión común e integral, en el que se desarrollan competencias profesionales para atender las demandas del sistema educativo peruano (MINEDU, 2019). Tal como indica el Proyecto Educativo Nacional al 2036, el desarrollo profesional docente permite que los y las futuras docentes puedan atender las necesidades educativas presentadas según el ciclo de vida de cada estudiante y las que surgen desde otras circunstancias (Consejo Nacional de Educación, 2020).

De este modo, al igual que a nivel latinoamericano, la Formación Inicial Docente del Perú también depende de leyes y reglamentos institucionales. Equivalente a ello, la educación superior peruana se imparte de dos maneras: Formación inicial universitaria y no universitaria.

Así, en cada país existen normativas que resguardan la calidad de docentes, buscando una formación que responda a las realidades educativas de sus estudiantes. En efecto, si bien la formación se contextualiza según el nivel educativo, ya sea Educación Inicial, Primaria o Secundaria, la calidad es fundamental para contar con docentes competentes que respondan a las necesidades estudiantiles según sus niveles de desarrollo y madurez.

2.2.1 Formación Inicial Docente Universitaria

Esta formación se desarrolla a través de una carrera universitaria de cinco años en Facultades o Escuelas de Educación públicas o privadas. Se caracteriza porque al culminar los estudios, la persona egresa con el grado de Bachiller y el título de Licenciatura en Educación, a partir de la aprobación de su tesis (Ochoa, 2015). A favor de ello, Ochoa (2015) manifiesta que es una ventaja estudiar esta carrera profesional en una universidad, ya que, al permitir la obtención directa del grado académico de Bachiller en Educación y el título de Licenciatura en Educación, se facilita el inicio del ejercicio profesional. Así, una carrera universitaria brinda mayores beneficios a la

persona egresada, permitiéndole ampliar su campo laboral, puesto que podría desempeñarse en otras áreas, además de la docencia, pero relacionadas a ella (Salazar-Gomez y Tobón, 2018).

En cuanto a las orientaciones curriculares impartidas en estas facultades de Educación, estas se ven reguladas por la Ley Universitaria N° 30220, la cual les brinda la independencia de que cada una determine la estructura curricular de sus niveles de estudio, según sus especialidades, y de actualizarla cada tres años o a partir de los avances científicos y tecnológicos del país. De esta manera, las mallas curriculares de cada facultad dependerán de la visión y misión institucional y las adaptaciones curriculares necesarias se realizarán de acuerdo con la realidad del estudiantado.

2.2.2 Formación Inicial Docente No Universitaria

Otra forma de seguir esta formación inicial es por medio de una carrera profesional de cinco años en Institutos de Educación Superior Pedagógicos (IESP) o Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (EESP) públicas y privadas. Por un lado, las personas egresadas de los IESP obtienen el título profesional de Profesor, después de aprobar los créditos de su plan de estudios y el trabajo de investigación correspondiente (Ochoa, 2015). Adicionalmente, pueden obtener el grado de bachiller en una EESP realizando una convalidación del plan de estudios de su institución y el nuevo plan de estudios, ello además de obtener dicho grado, les permitirá complementar su formación. Por otro lado, las EESP otorgan el grado de bachiller en Educación y el título de licenciado en Educación al finalizar la carrera.

En relación a las orientaciones curriculares que se ejecutan en estas instituciones de educación superior, según la Resolución Viceministerial N° 163-2019-MINEDU, estas adecúan su gestión curricular a partir de los lineamientos generales y a los programas de estudios de las especialidades que se normen progresivamente por el Ministerio de Educación. En este sentido, el Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Inicial es el documento que se elaboró para que los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica lo apliquen. De esta manera, se entiende que, a diferencia de la autonomía curricular que tenían las universidades, estas instituciones dependen de los lineamientos y normas del MINEDU.

En este sentido, en el Perú también existen normativas que avalan la Formación Inicial Docente, supervisando su desarrollo, a partir de sus propias normativas institucionales o las que se rigen a nivel nacional. De esta manera, se

busca responder a las necesidades educativas de cada nivel de la Educación Básica Regular, y en el caso del nivel inicial, de los niños y niñas del primer y/o segundo ciclo. Ahora bien, teniendo en cuenta lo mencionado, a continuación, se presentarán algunos documentos normativos que permiten conocer este proceso formativo en el Perú.

2.3. Normas Nacionales Para La Formación Inicial Docente:

La educación superior en el Perú se rige de diferentes lineamientos que parten de documentos normativos como la Constitución Política del Perú o la Ley General de Educación, en este apartado se verá cómo, a pesar de que las universidades tienen autonomía curricular según la Ley Universitaria, estas se rigen de ciertas normativas que permiten acreditar la calidad de formación que brindan a sus estudiantes en su Formación Inicial Docente.

2.3.1. Educación Superior En La Constitución Política Del Perú

En cuanto a la Constitución Política del Perú (CPP), el artículo 13 indica que la educación peruana tiene como finalidad el desarrollo integral de cada persona. De manera complementaria, el artículo 14 indica que promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, las artes y el deporte. En otras palabras, señala que prepara para la vida y cómo desenvolverse en ella, a medida que cada individuo crece. Efectivamente, la educación busca una atención holística para todos los niveles, partiendo de los principios constitucionales e institucionales de cada institución educativa.

2.3.2. Acuerdo Nacional

Por su parte, el Acuerdo Nacional es el conjunto de políticas de Estado elaboradas y aprobadas en un espacio de diálogo que permite definir un rumbo para el desarrollo sostenible del país. Dichas políticas proponen los lineamientos necesarios, ya sea en aspectos sociales, políticos y económicos, para alcanzar el bien común en un marco de sostenibilidad. En el contexto de la educación superior, aquellas que avalan una educación integral se enmarcan en el objetivo número dos: “Desarrollo con equidad y justicia social”. Específicamente en la política número 12, la cual busca garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación holística que afiance los valores democráticos y prepare a la ciudadanía para su incorporación activa en la sociedad.

Asimismo, reconoce la autonomía de la gestión de cada institución, en el marco de un modelo educativo nacional, descentralizado e inclusivo. Adicionalmente, señala que la educación peruana pone énfasis en la formación de valores éticos, sociales y culturales, con el objetivo de desarrollar una educación para todos.

2.3.3. Ley General De Educación 28044

La Ley General de Educación 28044 (2003) establece lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano para lograr una educación integral y de calidad. Su artículo 2 indica que la educación es un proceso que abarca tanto aprendizaje como enseñanza y se desarrolla durante toda la vida. Busca una formación integral y plena de todas las personas con el fin de alcanzar sus potencialidades. Asimismo, en este proceso se involucra la familia, la comunidad, tanto nacional como mundial, y sobre todo las instituciones educativas de diferentes contextos de la sociedad.

De esta manera, la educación se caracteriza por ser un proceso constante de aprendizaje y enseñanza en el que prevalece la formación integral de la persona. Para lograr ello, el TÍTULO III: CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN, presenta los lineamientos necesarios para lograr un nivel óptimo de formación; es decir, busca garantizar la calidad de aprendizajes que brinda cada institución a cargo de la educación peruana. Así, existen diferentes factores que interactúan entre sí para el logro de esta calidad, entre ellos los lineamientos generales de educación, los currículos básicos y diversificados, la formación inicial y permanente, la investigación e innovación educativa, entre otros. En el caso de las instituciones públicas, le corresponde al Estado garantizar estos factores de calidad, y en cuanto a las instituciones privadas, el Estado solo las regula y supervisa.

2.3.4. Ley Universitaria N° 30220

En cuanto a la educación superior, la Ley Universitaria N°30220 es la normativa que se encarga de promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura. Cabe resaltar que el Ministerio de Educación es el rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria. Así, el organismo que supervisa la calidad del servicio educativo universitario es la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). En efecto, es la que encarga de verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de

calidad para ofrecer un servicio educativo superior universitario y autorizar su funcionamiento a través del licenciamiento.

2.3.5. Ley De Institutos Y Escuelas De Educación Superior Y De La Carrera Pública De Sus Docentes N° 30512

Por otro lado, en relación a los Institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES), la ley N°30512 es la que regula, fiscaliza, supervisa y gestiona su creación, su régimen académico y su licenciamiento. Ello, con el fin de garantizar una formación de calidad. En cuanto a la carrera de Educación, esta normativa indica que las instituciones vinculadas a la pedagogía se denominan Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) y se caracterizan por ser centros especializados en la Formación Inicial Docente. Cabe destacar que la formación inicial de estas instituciones sigue los lineamientos del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente, lo que permite tener una visión nacional de las necesidades y demandas de la población peruana.

En este sentido, se ha podido observar que existen diferentes instituciones que brindan una Formación Inicial Docente, partiendo de su autonomía y de sus propias normativas como instituciones que las caracterizan. No obstante, la educación peruana parte de lineamientos generales establecidos en la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación N°28044 o el Acuerdo Nacional, que guían la formación que debe tener cada individuo.

En otras palabras, muy aparte de que la formación pueda ser diversificada en relación a los objetivos institucionales o a la misión y visión de cada instituto, escuela o universidad, siempre se deberá priorizar una educación que permita el desarrollo integral de cada persona. En efecto, en relación al tema de investigación, se busca lograr el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años, por lo que es necesario formar docentes competentes que respondan las necesidades educativas e integrales de este grupo etario.

2.4. Diseño Curricular De La Formación Inicial Docente De Educación Inicial

A partir de la contextualización de la Formación Inicial Docente en diferentes instituciones de educación superior, cabe resaltar que, si bien existe un diseño curricular que establece lineamientos técnicos para brindar una formación superior de calidad, son los Institutos y las Escuelas de Educación Superior los que los adoptan y diversifican según el contexto de cada institución (Ley N°30512).

En este sentido, como las universidades se caracterizan por ser autónomas, tienen la oportunidad de construir sus propios diseños curriculares, dependiendo de la especialidad y los niveles de enseñanza. Ciertamente, según la Ley Universitaria, cada universidad determina su estructura curricular de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y las propias normativas institucionales. Sin embargo, cabe resaltar que cualquier diseño curricular parte de los lineamientos generales como país y, en el caso de la universidad, su calidad se ve regulada por la SUNEDU.

Así, el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la Formación Inicial Docente (FID) se constituye como la propuesta del Ministerio de Educación para orientar curricularmente a las instituciones de Educación Superior. En otras palabras, es el “documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias” (MINEDU, 2019, p.6). El mismo da a conocer una visión común para brindar una formación profesional docente de calidad.

En esta línea, el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es el elemento referencial de las competencias profesionales docentes que los y las estudiantes desarrollan de manera progresiva a lo largo de su proceso formativo. Por su parte, respecto a los estudios de pregrado, los planes de estudios de la carrera de Educación comprenden una duración de diez ciclos académicos, incorporando cursos que se enmarcan en tres componentes curriculares: Formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación (MINEDU, 2014, Ley N°30220, 2014).

Esta variedad de cursos permite que la persona egresada desarrolle competencias de acuerdo al nivel educativo en el que se está formando. En este sentido, tomando en cuenta la carrera de Educación Inicial, esta formación comprende los dos ciclos que atiende el nivel, ya sea el primer ciclo, de niños y niñas de cero a dos años, o el segundo, de tres a cinco años.

2.4.1 Perfil De Egreso De La Formación Inicial Docente

Según el MINEDU (2019), el perfil de egreso es la visión común que permite el desarrollo de una formación integral y especializada en las carreras de educación, partiendo de competencias que ayudan a los y las futuros docentes a desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica profesional. El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente tiene como base las competencias y dominios establecidos en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), los cuales buscan avalar una

formación holística y necesaria para docentes durante el siglo XXI. Cada dominio representa una serie de competencias con sus respectivos desempeños a favor del aprendizaje de los y las futuras educadoras (MINEDU, 2012).

Así, el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) establece 4 dominios que permiten incidir favorablemente en el desarrollo de una docencia que responda a las demandas del siglo XXI, partiendo de un carácter ético de la enseñanza.

El primer dominio, denominado *Dominio 1: "Preparación para el aprendizaje de los estudiantes"* se relaciona con la preparación para la enseñanza; es decir, el diseño y planificación del trabajo pedagógico desde un enfoque por competencias, antes de ejecutar una experiencia de aprendizaje. Por su parte, el *Dominio 2: "Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes"* se refiere al desarrollo de la enseñanza en las aulas y la escuela, tal como la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque integral que permita que cada estudiante se sienta en un clima favorable para aprender significativamente. En cuanto al *Dominio 3: "Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad"*, es el que involucra la participación de las familias y la comunidad, comprendiendo una articulación conjunta para lograr una gestión eficaz de la escuela desde una perspectiva democrática. Finalmente, el *Dominio 4: "Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente"* abarca el proceso de reflexión sistemática de la propia identidad docente y del desarrollo de su profesionalización en diferentes contextos pedagógicos, con el fin de que cada estudiante, al egresar, tenga las competencias necesarias para establecer rutas para la mejora y crecimiento profesional continuo desde sus propias experiencias docentes.

Así, cada uno de estos dominios abarcan competencias docentes que representan las capacidades que cada estudiante de educación superior debe lograr al finalizar la carrera de Educación Inicial. Con ellas, se busca establecer lineamientos que permitan a los y las docentes ser capaces de afrontar satisfactoriamente las nuevas demandas que la sociedad enfrenta día a día. Asimismo, es necesario tener en cuenta que la competencia no solo es un saber hacer, sino también un compromiso, disposición de emprender una acción con calidad, actuar con racionalidad, manejar los fundamentos conceptuales y comprender la naturaleza moral y las consecuencias sociales de las propias decisiones y acciones (MINEDU, 2014).

En efecto, si bien estas competencias se brindan de manera general para cualquier estudiante de educación, cada institución formadora las contextualiza según

el nivel educativo al que se dirigen sus futuros y futuras educadoras. En el caso de la presente investigación, cabe señalar que se busca determinar competencias específicas que permitan ejercer profesionalmente la docencia del nivel inicial, atendiendo el desarrollo infantil temprano de niños y niñas de cero a dos años. Por ello, es necesario tener presente los conocimientos básicos del desarrollo humano, los estilos de aprendizaje, las necesidades educativas según el nivel de madurez de este grupo etario, cómo responder a ellas, entre otras competencias que permiten su atención integral.

2.4.2 Modelo Curricular De La Formación Inicial Docente De Educación Inicial

Seguidamente, partiendo del Perfil de Egreso de la FID, se encuentra el modelo curricular, entendido como “el conjunto de definiciones, componentes curriculares y fundamentos epistemológicos y pedagógicos interrelacionados”, que se orientan a establecer “las intencionalidades curriculares en la formación de estudiantes de FID” (MINEDU, 2019, p.45). En efecto, se construye con una concepción sistemática que considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del MBDD y del Proyecto Educativo Nacional. En otras palabras, cada modelo curricular tiene la finalidad de comunicar cómo cada institución de educación superior afronta las necesidades educativas de la población peruana y cuáles son sus puntos de partida para responder a ellas desde una perspectiva integral, según cada especialidad.

De esta manera, como el modelo curricular parte de las competencias del Perfil de egreso, el plan de estudios que se desarrolle en cada institución de educación superior se desprenderá de este y, a su vez, se organizará mediante componentes curriculares, tales como la formación general, específica y de práctica e investigación. Ciertamente, la diversidad de cursos que se encuentran en un plan de estudios debe responder a las demandas educativas de cada especialidad y de los ciclos que se encuentren en cada uno de estos niveles de la Educación Básica Regular.

2.4.2.1 Componentes Curriculares.

La Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares que permiten que los y las estudiantes de la FID tengan una formación integral con una visión sistémica y coherente que promueva el desarrollo de las competencias docentes del Perfil de egreso.

En primer lugar, el componente de **Formación General** agrupa una serie de cursos que se ofrecen durante los primeros ciclos y se van reduciendo hacia el final

de la carrera. Su propósito es contribuir con la comprensión de las diferentes realidades del país, de una manera integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en la construcción de aprendizajes para la vida (MINEDU, 2019). Esta formación general facilita tener una visión amplia sobre los diferentes contextos de la sociedad y cómo afrontarlos desde la posición en la que cada individuo se encuentra. En otras palabras, se busca fortalecer el desarrollo personal, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones, la gestión para enfrentar contextos cambiantes y las habilidades y conocimientos para afrontar las demandas de la población.

En segundo lugar, en el componente de **Formación Específica** se agrupan cursos de especialidad, que tienen una presencia reducida durante los primeros ciclos y se van incrementando a medida que pasan los ciclos. Estos cursos permiten desarrollar las competencias docentes necesarias según los marcos pedagógicos del nivel o especialidad de la carrera (MINEDU, 2019). Tienen una mirada disciplinar e interdisciplinaria que parten de las situaciones que se presentan en el ejercicio profesional. Asimismo, en estos cursos se profundizan temas que conciernen a la etapa de desarrollo del público al que se atiende. Para fines de la presente investigación, el tema a describir será Desarrollo Infantil Temprano centrado en el primer ciclo. Su desarrollo se llevará a cabo a partir de las necesidades educativas según el nivel de desarrollo y madurez, y las formas de atención integral, concibiendo a cada niño y niña como sujetos de derechos desde su nacimiento.

Finalmente, el componente de **Formación en la Práctica e Investigación** es el que “se constituye como un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de formación general y específica, en correspondencia con el Perfil de egreso” (MINEDU, 2019, p.53). Se desarrolla a lo largo de todos los ciclos del plan de estudios y se articula con la práctica y la investigación educativa.

Respecto a la **práctica**, en ella se integran los conocimientos construidos a partir de las experiencias e intervenciones directas en cada realidad educativa. Su espacio investigativo permite que los y las estudiantes puedan comprender diversas situaciones educativas de una manera contextualizada, permitiendo una reflexión de por medio y una respuesta frente a ello (MINEDU, 2019). En este sentido, cada estudiante va conociendo y reflexionando sobre las realidades educativas y su

quehacer docente, poniendo en práctica los conocimientos desarrollados en los cursos de su respectivo plan de estudios.

Por otro lado, la **investigación** permite desarrollar “habilidades y capacidades para indagar, analizar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar la acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa” (Piñero, Rondón y Piña, citado en MINEDU, 2019, p.53). Su propósito es que el estudiantado aprenda a aprender, a reflexionar, a generar nuevos conocimientos y a evaluar su propio desempeño profesional como parte de la mejora de su práctica docente. Tal como indica García (2015), la formación inicial es la que debe brindar oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes para que, al egresar de la carrera, tengan la suficiente preparación para responder significativamente a las exigencias de la sociedad actual.

Adicionalmente, los planes de estudios brindan la oportunidad de incorporar otros cursos que atiendan necesidades individuales de especialización o de otros temas de interés del estudiantado. En efecto, el Diseño Curricular Básico Nacional brinda la posibilidad de destinar cierto porcentaje de créditos para su uso en cursos electivos, los cuales son elegidos por cada estudiante de la FID (MINEDU, 2019).

2.4.2.2 Cursos De La Malla Curricular De La Carrera De Educación Inicial.

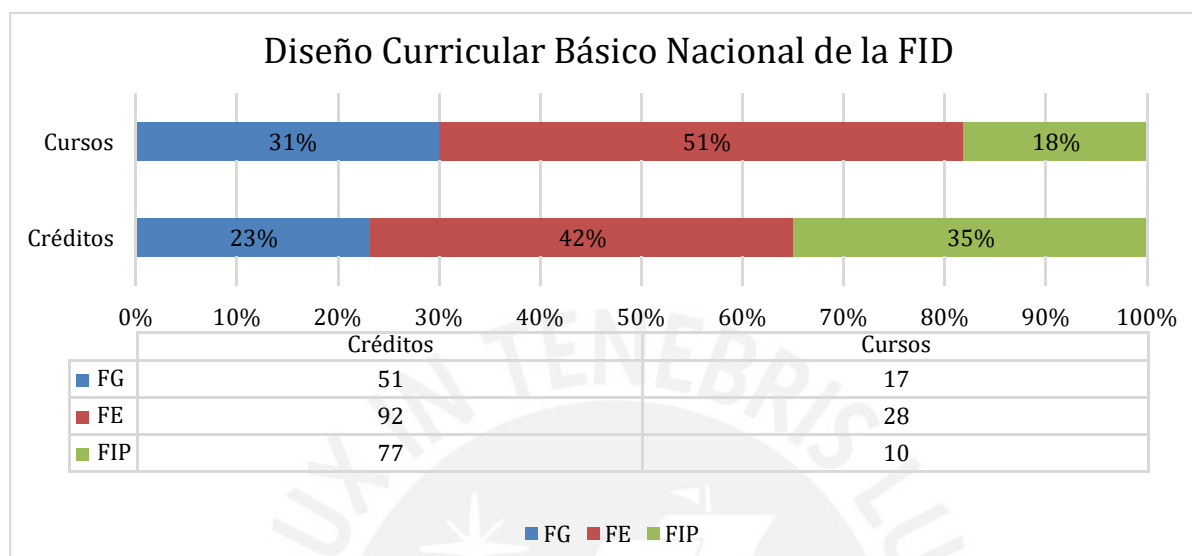
Ahora bien, respecto a los cursos de la malla curricular de la carrera de Educación Inicial, estos se organizan en los tres componentes curriculares mencionados anteriormente, incluyendo los cursos de libre disponibilidad. Esta articulación permite el logro de las competencias docentes presentes en el perfil de egreso a lo largo de los cinco años de la carrera. En cuanto a la distribución de créditos, el Diseño Curricular Básico Nacional de la FID sugiere que se realice de la siguiente manera: Un total de 220 créditos y 55 cursos, distribuidos entre los tres componentes curriculares y entre clases de teoría y práctica.

En los primeros seis ciclos, se llevan 23 créditos por cada semestre y del sexto al décimo, entre 21 y 25 créditos. En cuanto a los cursos electivos, estos se incorporan a partir del tercer hasta el octavo ciclo, llevándose un electivo de tres créditos por cada semestre; es decir, 18 créditos en total por los seis ciclos. Los cursos de formación general cubren 12 créditos los primeros cuatro semestres y van disminuyendo hasta el séptimo ciclo, pues a partir del octavo solo se llevan cursos de formación específica y de práctica e investigación. En contraste, los cursos de especialización se llevan

durante los diez ciclos de la carrera, al igual que los de investigación y práctica, variando la cantidad de créditos según el nivel de ciclo.

Figura 2.

Distribución de créditos y cursos del plan de estudios de Educación Inicial



Elaboración propia.

De esta manera, se puede observar que los cursos relacionados al tema de interés de la presente investigación; es decir, Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años, se enmarcan en el componente de formación específica y se pueden llevar en cualquier ciclo de la carrera. Asimismo, por la flexibilidad curricular, se suma la posibilidad de fortalecer temas relacionados al DIT entre el tercer y octavo ciclo gracias a los cursos electivos que se llevan en este periodo de tiempo.

Ahora bien, cabe resaltar que esta propuesta rige especialmente a los institutos y escuelas de educación superior. Si bien las universidades pueden tomarla como un lineamiento general, no tienen la obligación de seguirla tal como se presenta. Sin embargo, es necesario reconocer que su enfoque brinda mayor énfasis a la formación específica, buscando que los y las futuras docentes construyan competencias que fortalezcan su práctica docente según el nivel en el que se desempeñarán profesionalmente. Así, los cursos generales equivalen al menor porcentaje en comparación a los de especialidad y de investigación y práctica.

2.4.3 FID De La Carrera De Educación Inicial En Universidades Peruanas

Después de conocer en un marco general la FID, en este apartado se abordará cómo tres universidades peruanas desarrollan sus diseños curriculares, partiendo de la autonomía que las caracteriza y de los lineamientos generales vistos anteriormente.

2.4.3.1 Perfil De Egreso De Universidades Peruanas De La Formación Inicial Docente De La Carrera De Educación Inicial.

Tal como se mencionó en párrafos previos, el Perfil de egreso es la visión común que promueve una formación integral y permite a los y las futuras docentes desarrollar competencias para afrontar las demandas educativas del país. Así, a continuación, se presentará los perfiles de egreso de tres universidades peruanas que darán a conocer las competencias a lograr al finalizar la carrera.

En primer lugar, la **universidad 1**, de gestión pública, busca que, al egresar, sus estudiantes posean un compromiso por el aprendizaje continuo y desarrollen proyectos de cambio e innovación con un enfoque holístico y sistémico y con estándares de calidad a nivel nacional e internacional. Asimismo, que lideren equipos de investigación social en relación a las políticas y las prioridades del ámbito educativo y del Estado. De igual forma, que conduzcan procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje, proyectos educativos y sociales, propiciando un entorno de convivencia, paz y sostenibilidad. Adicionalmente, que diseñen currículos, planes y programas para niños y niñas, partiendo de conocimientos con bases teóricas y metodológicas.

Por otro lado, se pretende que ejerzan un sentido autocrático en torno a su práctica docente y que reflexionen sobre su actuar para mejorar su propia labor pedagógica. También, que promuevan la autonomía y la iniciativa personal y grupal en las actividades del aula y de la institución educativa. Sumado a ello, que estimulen su creatividad, sentido lógico, socialización, ética e identidad, y en cuanto al desarrollo personal, que promuevan un aprendizaje que permita fortalecer las competencias musicales, de expresión dramática y del sentido estético. Finalmente, que participen de forma activa y oportuna en los procesos de planificación y mejora de la institución educativa.

Por su parte, la **universidad 2**, de gestión privada, contempla lo siguiente en su perfil de egreso: Que, al egresar, cada estudiante muestre una formación humanista, científica y tecnológica que le permita contribuir de manera personal, social y profesional a una sociedad más solidaria justa e incluyente. Asimismo, que muestre competencias investigativas y sociales, orientadas a cumplir los fines propuestos. También, que muestre conocimientos de las ciencias de la educación abarcando tanto la teoría como la realidad para así lograr una práctica profesional, crítica y responsable. Por otro lado, en torno a las competencias relacionadas a la autonomía

y confianza, se pretende promover una intervención educativa que fortalezca el desarrollo de aprendizajes significativos para niños y niñas que respondan al currículo y al contexto en el que se encuentran.

Finalmente, se busca que, al finalizar la carrera, las personas egresadas logren concertar sus ideas, opiniones o posiciones teóricas, expresando su pensamiento crítico y compromiso para contribuir con la innovación y la mejora de esta sociedad. Además, que tengan la capacidad para desarrollar proyectos de investigación en la rama de Educación, partiendo de las problemáticas que enfrenta la primera infancia. Ello, les permitirá construir conocimientos pertinentes e innovadores que garanticen una educación de calidad.

Por último, la **universidad 3**, de gestión privada, propone un perfil de egreso enfocado en cuatro áreas de formación que se alinean a los 4 dominios pertenecientes al Marco del Buen Desempeño Docente, indicados anteriormente: “Desarrollo profesional y personal”; “Investigación y práctica”; “Gestión de organizaciones educativas y liderazgo”; y “Procesos de desarrollo y aprendizaje”.

Tabla 1.

Áreas de formación de la carrera de Educación Inicial de la universidad 3

Áreas de formación	Competencias
Desarrollo profesional y personal	Permite un constante desarrollo y profundización de conocimientos, que les brinda la oportunidad de construir un enfoque innovador para desarrollar estrategias de enseñanza.
Investigación y práctica	Permite un intercambio entre la teoría y la práctica, a partir de una perspectiva reflexiva y de una investigación-acción.
Gestión de organizaciones educativas y liderazgo	Se representa en el liderazgo en distintos ámbitos, además de la capacidad para crear y gestionar proyectos de manera autónoma.
Procesos de desarrollo y aprendizaje	Parte de una visión crítica y reflexiva para que, al egresar, cada estudiante tenga el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico que le permita desenvolverse en diferentes contextos educativos y desarrollar competencias para afrontar diversos retos de aprendizaje del día a día.

Elaboración propia.

Es así como se puede visualizar que los tres perfiles de egreso tienen una organización diferente y varían dependiendo de la visión institucional de cada universidad. Ante ello, cabe resaltar que un aspecto en común es que siguen los lineamientos generales que buscan desarrollar una formación integral, partiendo de

competencias que permitan al estudiantado afrontar diversas situaciones a favor de la calidad educativa y de la sociedad.

Por otro lado, estos perfiles de egreso evidencian competencias que responden a la atención de la primera infancia de manera general, ya que abarca tanto al primer como al segundo ciclo del nivel inicial. Asimismo, se observa que la mayoría de ellas se refieren al desarrollo personal y profesional, buscando que los y las futuras docentes sean capaces de enfrentar diferentes realidades educativas de los niños y niñas menores de seis años.

En este sentido, es necesario tener presente las investigaciones que avalan una atención holística desde los primeros años de vida, pues si bien la carrera de Educación Inicial abarca ambos ciclos, el aprendizaje que se construye en los primeros seis años es diferente, puesto que varía según el nivel de desarrollo y madurez. Ciertamente, según el Programa Curricular de Educación Inicial, la atención del primer ciclo es distinta a la del segundo, pues en esta se organizan a los niños y niñas por grupos, teniendo en cuenta su edad y los hitos de desarrollo que hayan alcanzado. Por ello, es de suma importancia aprovechar los aprendizajes desarrollados en esta etapa de vida, puesto que se constituyen como la base para el desarrollo humano de cada individuo.

2.4.3.2 Diseño Curricular De Universidades Peruanas De La Formación Inicial Docente De La Carrera De Educación Inicial

En cuanto a los diseños curriculares, la Ley Universitaria N°30220 indica que los estudios de pregrado se distribuyen en el componente general, específico y de especialidad. Cada malla curricular contempla un mínimo de 200 créditos, de los cuales 35 pertenecen a los estudios generales y 165 a los específicos y de especialidad (ver figura 3).

Sumado a ello, la autonomía brindada por esta Ley permite que las mismas universidades sean las que desarrollen sus propios diseños curriculares teniendo como base la mínima cantidad de créditos indicada. En efecto, el creditaje total de cada malla curricular dependerá de cada casa de estudios, ello se puede evidenciar en los casos de las universidades en mención. Por ejemplo, la universidad 1 cuenta con un total de 216 créditos; mientras que la universidad 2, con 251; y la universidad 3, con 200 créditos. Así, el sector universitario organiza sus mallas curriculares de acuerdo con sus necesidades estudiantiles y sus normativas institucionales.

Figura 3.

Distribución de créditos según la Ley Universitaria N°30220



Elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto a la organización de cada malla curricular, la autonomía universitaria permite que cada institución tenga sus propias áreas de formación, según su perfil de egreso y las competencias que buscan desarrollar en sus estudiantes. En este sentido, si bien los componentes de la Formación Inicial Docente son el general, de especialidad y de investigación y práctica, estos pueden agruparse de diferentes maneras según las visiones institucionales.

De esta manera, este capítulo da a conocer cómo es la FID en diferentes casas de estudios de educación superior, tanto a partir de la propuesta del MINEDU con el DCBN de la FID, que guía a los Institutos o Escuelas de este nivel, como del aporte de la Ley Universitaria, la cual rige a las universidades. Asimismo, evidencia la importancia de los lineamientos generales, ejemplificados en las normativas y leyes, ya que permiten sostener la calidad de enseñanza a lo largo de esta formación.

Finalmente, los perfiles de egreso y las mallas curriculares de las diferentes universidades peruanas muestran la autonomía de las mismas universidades para diversificar sus planes de estudios y contemplar las necesidades de ambos ciclos de Educación Inicial. Así, lo visto en este capítulo permitirá tener una visión general de la educación peruana respecto a la atención de los niños y niñas menores de tres años.

Parte II: Metodología

Capítulo 3:

Diseño Metodológico

En este apartado, se detalla el enfoque y el tipo de la investigación, los objetivos, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y los principios éticos de la investigación.

3.1. Enfoque Y Tipo De Investigación

El presente estudio fue de carácter cualitativo, puesto que buscó profundizar en torno a las percepciones de las practicantes sobre el aporte de la educación en el DIT con énfasis en el primer ciclo de Educación Inicial. Este enfoque tiene como objetivo comprender e interpretar las conductas de las personas dentro de su propia cultura, grupo o de manera individual con una perspectiva holística (Fernández et al., 2014). En efecto, este enfoque permite establecer una relación más directa entre sujetos de estudio e investigador (Sarmiento, 2009), lo cual fue de gran ayuda para la presente investigación al momento de trabajar con las practicantes.

Adicionalmente, fue pertinente abordar el tema del DIT en el primer ciclo con este enfoque, ya que era un tema que no había sido muy estudiado en tesis anteriores de pregrado (Fernández et al., 2014). Como consecuencia, se logró conocer resultados con mayor profundidad en comparación a una investigación cuantitativa, que solo hubiera buscado conocer y medir datos exactos (Ramos, 2016).

El tipo de investigación fue descriptiva, puesto que se caracterizó por ser un proceso en el que se conocieron situaciones y actitudes predominantes a partir de una descripción exacta de las actividades, objetos o personas en relación al tema de investigación (Fernández et al., 2014). Es decir, no se limitó solo a la recolección de información, sino a la comprensión de una realidad, a la cual se llegó a través de la interpretación de los datos descritos.

3.2. Pregunta De Investigación

La presente tesis surge de la formulación del siguiente problema de investigación: ¿Qué percepciones tienen las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima Metropolitana sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años?

3.3. Objetivos

Para responder la pregunta formulada previamente, se estableció un objetivo general que guió la presente investigación y dos objetivos específicos que permitieron su logro.

Objetivo General:

- Analizar las percepciones de las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima Metropolitana sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.

Objetivos Específicos:

1. Conocer las percepciones de las practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.
2. Analizar la Formación Inicial Docente de Educación Inicial como aporte para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.

3.4. Categorías Y Subcategorías De Análisis

Sabiendo que las categorías son parámetros conceptuales que facilitan el proceso de recoger, analizar e interpretar la información (Rico, et al., 2002), las que definen la presente investigación son las siguientes: DIT de niños y niñas de cero a dos años y Educación del primer ciclo en la FID. Estas categorías, a su vez, se dividen en subcategorías para un mejor procesamiento de la información y su respectivo análisis (Anexo 1).

1. **DIT de niños y niñas de cero a dos años:** Esta categoría busca recoger las percepciones de las practicantes de Educación Inicial en torno al aporte de esta formación inicial a favor del DIT de niños y niñas del primer ciclo. Para ello, se establecen cuatro subcategorías referentes al presente objetivo.
 - a. **Definición del DIT:** Esta subcategoría hace referencia a la importancia que brindan las practicantes al desarrollo infantil del primer ciclo como estudiantes que están en su último ciclo para egresar de la carrera de Educación Inicial.
 - b. **Resultados para lograr el DIT:** En relación a esta subcategoría, se propuso recoger las percepciones de las practicantes en torno a qué es

lo más importante para ellas sobre el desarrollo infantil de este grupo etario.

- c. **Factores asociados al DIT:** Esta subcategoría permite conocer cuáles son los factores más relevantes para las practicantes que afectan un buen desarrollo infantil desde los cero a dos años.
- d. **Servicios y programas de DIT:** Finalmente, con esta subcategoría se buscó identificar qué servicios y/o programas de atención al primer ciclo han logrado conocer las practicantes a lo largo de su carrera. Asimismo, cómo es la dinámica en estos servicios o programas; es decir, qué tipos de actividades se desarrollan para la atención de este grupo poblacional.

2. Educación del primer ciclo en la Formación Inicial Docente: Por otro lado, la segunda categoría hace referencia al aporte que pueda brindar la formación universitaria a favor a la atención del primer ciclo. Es así que las subcategorías que permitieron analizar este aporte fueron las siguientes:

- a. **Competencias para educar en el primer ciclo:** Se identificó qué competencias desarrolladas en la carrera de Educación Inicial permitieron a las practicantes desenvolverse en espacios que favorezcan una atención holística de niños y niñas del primer ciclo.
- b. **Cursos enfocados en la atención del primer ciclo:** En cuanto a la segunda subcategoría, se buscó identificar qué cursos de la malla curricular de Educación Inicial tienen presente un enfoque integral que promueve la atención de este grupo en mención.

3.5. Fuentes De Información E Informantes

Para recolectar la información necesaria, se tomaron en cuenta las siguientes fuentes de información y población muestra:

Por un lado, las fuentes de información fueron documentos que brindaron un panorama más amplio sobre la FID en Educación Inicial. Entre ellos se encontraron: El DCBN de la FID, el Perfil de egreso de Educación Inicial de tres universidades de Lima Metropolitana y la Malla Curricular de Educación Inicial de tres universidades de Lima Metropolitana.

Por otro lado, las informantes de este estudio fueron tres practicantes de Educación Inicial, los criterios de inclusión fueron dos: Que cursen el décimo ciclo de la carrera y que tengan experiencia en el trabajo con niños y niñas de cero a dos años.

Asimismo, el criterio de exclusión fue que no sean madres de familia, pues este factor podría influir en el desarrollo de la investigación, ya que la experiencia directa con este grupo etario permitiría que ellas desarrollen aprendizajes al pasar por este proceso. En esta línea, cabe resaltar que lo central en la investigación cualitativa no es el número de sujetos, sino describir qué estrategia y muestreo se utilizará y cómo se realizará (Mendieta, 2015). De esta manera, el muestreo tomado en cuenta para esta investigación es el de cuota, ya que se define por las características de las informantes y los criterios de la investigadora.

3.6 Técnicas E Instrumentos De Investigación Y Procesamiento De La Información

Se utilizaron dos técnicas, por un lado, la **entrevista semiestructurada**, ya que se eligió con la intención de recoger las percepciones de las practicantes de Educación Inicial en torno al objetivo de la investigación. En efecto, según Ortiz (2007), la entrevista es una herramienta que permite conocer el sistema de creencias de nuestros sujetos de estudio con mayor profundidad. Así, el instrumento a utilizar fue el guion de entrevista semiestructurada (Anexo 3), puesto que permitió tener mayor flexibilidad durante la entrevista; es decir, no solo se desarrolló un intercambio de preguntas y respuestas, sino una conversación.

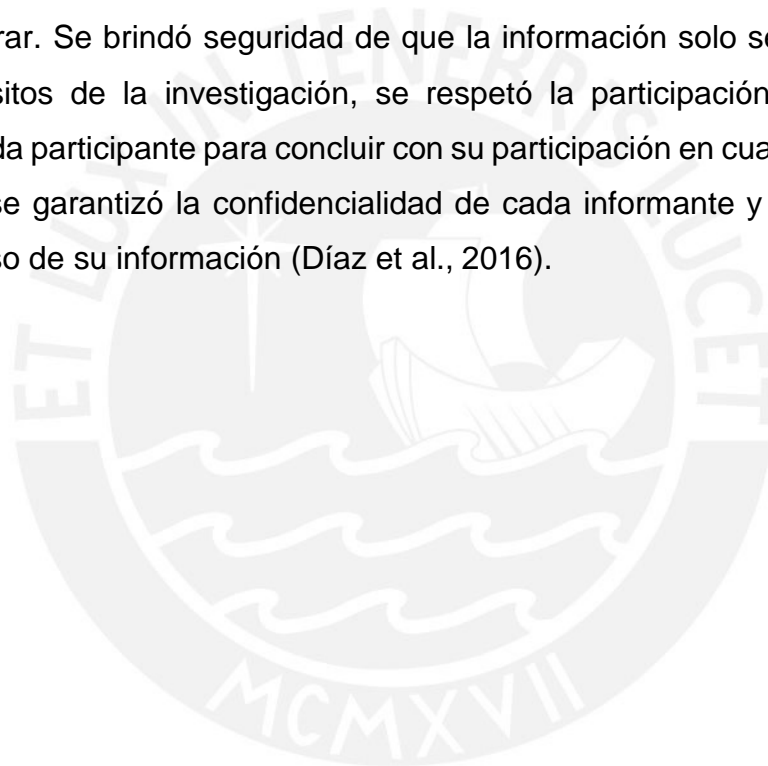
Por otro lado, la segunda técnica fue el **análisis documental**, puesto que Díaz et al. (2016) señala que permite estudiar y analizar documentos de forma objetiva y sistemática. Así, como el segundo objetivo específico de la presente investigación fue analizar la FID como aporte al DIT del primer ciclo, esta técnica fue un gran aporte para organizar y representar la información registrada en los documentos y lograr dicho objetivo. Ciertamente, tal como indica Peña y Pirela (2007), se extrae el contenido sustantivo que corresponde al objetivo propuesto y se facilita una aproximación cognitiva al contenido de dichas fuentes de información. Para ello, se utilizó como instrumento una matriz de análisis documental (Anexo 2), organizada en los criterios a seguir de acuerdo con las categorías y subcategorías de estudio.

En cuanto al procesamiento de la información se utilizó la codificación a través de códigos que resguarden la identidad de las informantes y de las fuentes de información (Anexo 4).

3.7. Principios Éticos De La Investigación

Los principios éticos del presente estudio fueron establecidos por el Comité de Ética de la PUCP y son los siguientes: Respeto, beneficencia, justicia, integridad científica y principalmente responsabilidad. En cuanto a las entrevistas, se tuvo como prioridad el respeto por las personas, dándoles la oportunidad a las informantes de participar voluntariamente y decidir sobre su participación a partir de la información brindada en relación a las demandas del estudio.

Para ello, se redactó un Protocolo de Consentimiento Informado (Anexo 5), teniendo en cuenta lo siguiente: Se detallaron los objetivos y alcances de la investigación, se indicaron los instrumentos de recojo de información, el tiempo y cómo se iba a registrar. Se brindó seguridad de que la información solo será utilizada con fines y propósitos de la investigación, se respetó la participación voluntaria y el derecho de cada participante para concluir con su participación en cualquier momento. En definitiva, se garantizó la confidencialidad de cada informante y se resguardó el cuidado y el uso de su información (Díaz et al., 2016).



Parte III: Resultados

Capítulo 4

Análisis E Interpretación De Los Resultados

Para conocer los resultados, se presentan las subcategorías con el fin de responder la pregunta de investigación: ¿Qué percepciones tienen las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima Metropolitana sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el DIT de niños y niñas de cero a dos años? Para ello, cabe resaltar que la experiencia de las informantes con este grupo etario varía entre los tres y cinco meses. La practicante 1 (P1) cuenta con tres meses de experiencia por ayudantía; la practicante 2 (P2), con cinco meses por trabajo externo; y la practicante 3 (P3), con tres meses por trabajo externo. Es necesario indicar ello, ya que podría ser un factor influyente en sus respuestas.

4.1. Desarrollo Infantil Temprano De Niños Y Niñas De Cero A Dos Años

4.1.1. Definición del DIT

En cuanto a esta subcategoría, se logra contemplar que las practicantes no definen exactamente qué es el constructo de Desarrollo Infantil Temprano, tal y como lo señala la Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”. Es decir, como un proceso integral, progresivo, que abarca todas las dimensiones del ser humano y principalmente que es oportuno. Asimismo, que se va construyendo poco a poco, permitiendo que los niños y niñas desarrollen capacidades cada vez más complejas a partir de sus potencialidades. Sin embargo, se evidencia un ligero acercamiento a esta conceptualización.

Algunas respuestas son las siguientes:

“trata de cómo podemos acompañar a los niños y niñas de la primera infancia en cuanto a su desarrollo integral (...), está enfocado a ese periodo infantil para resolver algunos inconvenientes que ellos puedan tener” (DD_EP1)

"es el proceso, ¿no?, desde que el niño está en la barriga, ¿no? va adquiriendo todos esos sonidos, cuando el papá le habla, la mamá le habla (...) él pues va desarrollando estas habilidades, pero obviamente con alguna ayuda, ¿no?, objetos concretos, todo ello. Entonces el desarrollo infantil temprano se basa en eso, en que despierten esas capacidades a temprana edad" (DD_EP2)

"es la manera en cómo el niño va pasando por diferentes procesos, eh, que le permiten desarrollar diferentes habilidades y capacidades que hagan que este se pueda desenvolver bien en su futuro (...) es un proceso escalonado" (DD_EP3)

Estas percepciones se aproximan a la definición expuesta, ya que resaltan un “desarrollo integral” (DD_EP1), haciendo énfasis a la importancia de acompañar el proceso de aprendizaje. En efecto, incluyen el “desarrollo de habilidades o

capacidades” (DD_EP2; DD_EP3) desde una temprana edad, involucrando la interacción con el entorno, ya sea con la familia o los elementos del mismo ambiente. Adicionalmente, destacan que el DIT es “un proceso escalonado” (DD_EP3); es decir, que es progresivo de acuerdo con el nivel de desarrollo y madurez del niño o niña, además, que es una etapa que permite que el individuo “pueda desenvolverse bien en un futuro”. En este sentido, se visibiliza la importancia de atender esta etapa como la base del desarrollo humano, siendo determinante para toda persona.

Relacionando estas concepciones con la malla curricular de la carrera de Educación Inicial de la universidad 1, un aporte del plan de estudios es el curso general de Desarrollo Humano, el cual tiene como objetivo analizar las teorías de la psicología del desarrollo, promoviendo un pensamiento reflexivo y crítico respecto a la evolución del ser humano y su crecimiento en sus diferentes etapas del ciclo vital (CUR_G_U3).

Las respuestas de las practicantes corroboran aquel aporte al manifestar que el curso les ayudó de manera teórica a aprender las diferentes etapas de desarrollo:

“[el curso de] Desarrollo Humano también, ¿no? La parte más que todo teórica, de saber sobre los niños, en qué etapa dejan de llevarse quizás las cosas en la boca, en qué etapa ya quieren algo concreto, ¿no? buscan algo concreto, tocar, explorar” (CUR_G-E-ES_EP2)

“soy capaz de planificar las actividades, ya conociendo el proceso, que es por el que pasa cada niño, las etapas, las etapas de desarrollo, ¿no? en las que se encuentra, por ejemplo, las que menciona Piaget, lo sensorio motriz, la pre-operacional, formal y esas etapas ¿no?” (CUR_G-E-ES_EP3)

De esta manera, es perceptible la interiorización de concebir al DIT como un proceso progresivo, en el que el niño o la niña va construyendo ciertas capacidades o competencias según las diversas etapas de su proceso de desarrollo.

4.1.2. Resultados y factores asociados al DIT

Ahora bien, como los Lineamientos “Primero la Infancia” priorizan 7 resultados a lograr en los niños y niñas de 0 a 5 años, en este apartado se conocerá el aporte de la FID en cada uno de ellos y los factores que se asocian a los mismos.

Efectivamente, como un asunto de interés nacional, esta política fue tomando relevancia en la Formación Inicial Docente, constituyéndose como un tema a tratar en los cursos de la malla curricular. Una practicante manifiesta lo siguiente:

“recuerdo sobre los siete resultados que nos enseñaron en salud y también en (...) programas educativos, ahí también nos enseñaron sobre los 7 resultados del DIT, de la primaria infancia (...) son diferentes procesos por los que pasa un niño, algo así me acuerdo, que había lo de nacimiento saludable, que es cuando nace de (...) 37 a 41 semanas, de ahí, camina solo, también un adecuado estado nutricional, ahhh, apego seguro, que es muy importante para la edad, el apego seguro, mmm, de ahí, a

ver, ahh ya, comunicación efectiva, regulación de emociones, aham, esas me acuerdo” (COM_A_EP3)

De acuerdo con lo indicado, se puede observar que los cursos que incluyen en sus sílabos el tema de Desarrollo Infantil Temprano son los de especialización. En este sentido, específicamente serían los cursos de “Salud Infantil y prevención de emergencias” y “Programas y servicios educativos dirigidos a niños menores de seis años”, lo cuales buscan dar a conocer las problemáticas en relación a la primera infancia y desarrollar una comprensión sobre la situación de este nivel. Por ejemplo, el primer curso mencionado tiene como finalidad comprender la situación de salud de la primera infancia peruana, así como desarrollar acciones para propiciar el bienestar de la población infantil de cero a seis años (CUR_FE_U3).

Por su parte, el curso de “Programas y servicios educativos dirigidos a niños menores de seis años” busca brindar una perspectiva amplia y holística sobre las modalidades de atención de la primera infancia (cero a seis años), a partir de los enfoques actuales de gestión a nivel latinoamericano y del Perú (CUR_FE_U3).

Así, teniendo presente el enfoque multidimensional del DIT y sus siete resultados (Nacimiento saludable, apego seguro, estado nutricional adecuado, comunicación verbal efectiva, camina solo, regulación de emociones y comportamientos, y función simbólica), estas asignaturas buscan brindar diferentes perspectivas del desarrollo infantil temprano, partiendo desde el campo de la salud y de otras modalidades de atención integral.

En esta línea, partiendo de los cursos de especialidad y de la información proporcionada por las informantes, en adelante se conocerá el abordaje de cada uno de los siete resultados según la experiencia de esta Formación Inicial Docente.

Nacimiento saludable:

Como ya se indicó, el primer resultado busca alcanzar un nacimiento saludable a través de un peso y una talla pertinente según las semanas de gestación de la madre. Asimismo, como su principal característica es el estado en el que nace el o la bebé, se asocia al sector de salud, puesto que se resalta la importancia de acompañar a la madre durante este proceso. Con base en ello, el curso de “Salud Infantil y Prevención de Emergencias” permite tener una amplia visión de las necesidades desde antes y a partir del nacimiento.

De igual manera, el curso de “Programas y servicios educativos para niños menores de seis años”, con un enfoque más educativo, también permite que las

estudiantes aborden temas concernientes a la primera infancia enfocados en el área de salud. Una de las informantes expone lo siguiente:

“incluso cuando yo cerré el curso de programas y servicios, mi grupo trabajó sobre camplaje tardío y que los médicos no te lo dicen, o sea, creo que a partir de ese punto es como, dije, si hay este pequeño detalle que es dejar un rato más el cordón umbilical, qué otras cosas deben haber, ¿no?, a nivel científico para uno estar más informada” (EP1_CE)

Tal como indicó la entrevistada, si bien dicha información acerca del cordón umbilical es relevante para el nacimiento de cualquier bebé, no siempre es informado a la madre. De esta manera, ser conscientes de este conocimiento científico es un apoyo para el logro de este resultado, ya que aporta a la prevención de la anemia durante los primeros seis meses de vida. En efecto, un desarrollo integral parte desde cómo el niño o niña nace a nivel biológico y qué oportunidades se le brinda a medida que va creciendo en interacción con su entorno.

Teniendo en cuenta ello, esta etapa también representa un periodo sensible y crítico, en el que se acumulan los mayores riesgos para el DIT (Campos, s.f). En este sentido, ser conscientes de información científica que ayude a un nacimiento saludable será vital para el desarrollo infantil temprano. En efecto, es por ello que algunos temas que se abordan en estos cursos son: Conocer sobre los cuidados del embarazo para un nacimiento saludable o identificar los signos normales y preocupantes del recién nacido.

Apego seguro:

En cuanto al segundo resultado, *Apego seguro* es un tema que se trabaja desde los primeros ciclos desde la rama de psicología. Existen cursos especializados en el área, tal como “Procesos afectivos y sociales”, el cual ofrece una perspectiva sobre los principales procesos psicológicos en relación al desarrollo social y afectivo de la persona. Se resalta la relación entre el o la cuidadora principal y el o la niña desde su nacimiento, cómo es su comunicación e interacción o la respuesta oportuna a las necesidades básicas. En efecto, una entrevistada indica lo siguiente:

"apego es un factor importante, ¿no? Porque si la niña, niño es apegado al padre, la madre, pues, va a recibir con mucho cariño y mucha estimulación el aprendizaje que este le dé, ¿no?, la enseñanza" (RD_EP2)

La estudiante resalta la relevancia de construir un vínculo afectivo entre el niño o niña y su padre o madre como base para el aprendizaje. Adicionalmente, los demás cursos de especialidad comparten esta importancia resaltándolo como un tema

transversal para acompañar el desarrollo integral desde el nacimiento. Tal como otra practicante expone:

"el tema del apego lo puedes hablar desde distintos puntos, tomando las estrategias de psicomotricidad, comunicación, como psicología del aprendizaje, como familia, educación y comunidad" (CUR_G-E-ES_EP1)

Así como se considera un tema de suma importancia para el desarrollo humano, también existen factores que intervienen en la construcción de este apego seguro. Algunos parten del nivel biológico, como los problemas de desarrollo infantil, y otros de la influencia del entorno sociocultural, en el que el niño o niña se desenvuelve. Como consecuencia, la casa de estudios de las entrevistadas brinda un curso de especialidad con esta temática, el cual pertenece a la rama de psicología y se titula "Problemas de Desarrollo Infantil". Su objetivo es comprender y conocer información sobre la detección de los problemas de desarrollo infantil más frecuentes en el grupo poblacional de edad pre-escolar, con el fin conocer sus causas e intervenir oportunamente para facilitar su inserción en la sociedad (CUR_FE_U3).

Este curso permite desarrollar competencias para detectar los problemas de desarrollo infantil y brindar una atención oportuna a los niños y niñas según su nivel de desarrollo. Es importante resaltarlo, ya que los factores de riesgo que se visibilizan en esta etapa pueden intervenir en el desarrollo de un apego seguro, afectando las oportunidades de construirlo.

Estado nutricional adecuado:

Seguidamente, el tercer resultado toma como principal referencia al estado nutricional del niño o la niña, buscando que a los 36 meses de vida no sufra de anemia o desnutrición crónica. Con base en ello, los cursos de especialidad abordan estas problemáticas infantiles, permitiendo que las futuras docentes sean conscientes de la situación peruana y actúen desde sus roles como agentes educativos. Efectivamente, la perspectiva holística sobre el desarrollo integral del niño o niña brinda la oportunidad de ver a cada individuo como un todo desde la influencia de su entorno cercano como del paquete genético con el que llega. Así, las entrevistadas comparten su preocupación ante estas realidades:

"la desnutrición también, (...) afecta, no solo a los niños menores de tres, pero sí (...) hay ciertas veces ehh... que las familias, no sé, prefieren brindar otro tipo de alimentación (...) también va de la mano con la pobreza" (FD_EP1)

"alimentación es uno de los factores... un gran porcentaje de los niños tienen anemia o son padres anémicos (...) la pobreza en todos los sentidos, ¿no?, no

solamente monetaria o económica, sino la pobreza también de conocimiento de los padres de familia" (FD_EP2)

"La pobreza..., porque al no tener los medios económicos para poder solventar los gastos del niño, este puede que tenga anemia, puede que, tal vez, no pueda consumir o tomar, de repente, las vitaminas correspondientes, que le permitan desarrollarse satisfactoriamente" (FD_EP3)

De acuerdo con lo mencionado, las practicantes exponen cómo la pobreza puede afectar el desarrollo infantil temprano, a partir de un inadecuado estado nutricional, ya sea por falta de sustento económico, al “no poder solventar los gastos del niño [o la niña]” (FD_EP3) o por la falta de información, al no brindar una alimentación pertinente (FD_EP1; FD_EP2). De igual manera, resaltan diferentes factores que influyen en el logro de este resultado, ya sea una alimentación saludable, el consumo de vitaminas o la falta de conocimiento por brindar una buena alimentación. Así, comparten su preocupación por los altos porcentajes de anemia o de desnutrición infantil y de su influencia en un óptimo desarrollo y crecimiento en esta etapa de vida.

Comunicación verbal efectiva:

El cuarto resultado busca que a los 36 meses se logre una *comunicación verbal efectiva*, tanto a nivel expresivo como comprensivo. En relación a ello, se debe tener presente que ello dependerá mucho de la individualidad de cada persona y de las oportunidades de aprendizaje que reciba. En efecto, tal como lo señala una estudiante, es relevante acompañar este proceso respetando el nivel de madurez y la etapa en la que se encuentra cada niño o niña:

"si es que tú no lo estimulas desde temprana edad (...) pasa esta etapa, ¿no? de que el niño, por ejemplo, el desarrollo oral que tienen, pues no lo llegan a cumplir en esa etapa, como que lo queman, y posteriormente se le hace más complicado (...) vemos la magnitud de la consecuencia de (...) no estimularlo a la edad que les corresponde" (DD_EP2)

Partiendo de lo indicado, la estimulación temprana viene a ser un aporte para el desarrollo oral, puesto que, si no se brinda en su debido tiempo, “posteriormente se hará más complicado”. Tal como señala UNICEF (2017), la atención recibida en este periodo influye en la capacidad en la que un niño o niña puede llegar a aprender, alcanzar sus potencialidades y lograr relacionarse con otras personas.

De esta manera, “Desarrollo de la comunicación integral” es un curso que brinda la oportunidad de comprender este resultado y actuar para promover su logro. Ciertamente, saber que el desarrollo del lenguaje es contextual y parte del entorno el que se desenvuelve cada individuo beneficia el acompañamiento de este proceso y

facilita su logro. Como consecuencia, las oportunidades de aprendizaje son las permitirán mayores o menores posibilidades de este desarrollo oral.

Ante ello, una practicante expresa lo siguiente: "Si el niño no adquiere el habla, no va a poder expresar sus necesidades y es muy importante que este se pueda comunicar" (RD_EP3). Estas líneas evidencian la relevancia de desarrollar esta dimensión desde la necesidad básica de expresar lo que uno siente y entablar una conversación con otros. En este sentido, como uno de los resultados priorizados, una comunicación verbal efectiva beneficiará a las demás dimensiones de desarrollo.

Camina solo:

El quinto resultado tiene como fin que, a los 18 meses, el niño o la niña camine libremente en su entorno cercano. Para ello, es importante tener presente el ambiente en el que se pueda movilizar y las oportunidades que le permitan afrontar retos y alcanzar otros niveles de visión a diferencia del gateo. Una entrevistada indica:

"un ambiente adecuado, seguro, le permite desenvolverse, (...) un factor negativo, digámoslo así, sería el clima familiar, quizás, no es un buen hogar, donde prime la tranquilidad, el amor, la paz, sino es un lugar donde hay discusiones, donde hay gritos, entonces eso también le afecta de manera emocional al niño, ¿no?" (FD_EP3)

Así, el ambiente que se propicie para promover aprendizajes significativos influirá en el logro de diferentes resultados, "un ambiente adecuado y seguro" permitirá que el niño o niña pueda desenvolverse libremente, explorar a partir de sus posibilidades y aprender de su error. De igual manera, el clima que se propicie en el hogar será determinante para que el niño o niña desarrolle su seguridad y confianza para explorar otros espacios sin la presencia del adulto. En efecto:

"brindarle un ambiente seguro para que él pueda agarrarse, ir explorando, esas habilidades, ¿no?, de pararse, de sentarse, de señalar, de hablar y todo eso. (RD_EP3)

"es necesario el acompañamiento de un adulto y dejarlo al estudiante o al niño o a la niña que pueda explorar, no limitarnos, sino dejarlos que sean libres explorando, porque de esa manera aprenden" (RD_EP3)

"es importante que ellos exploren, que sean libres, que sean autónomos de explorar, ¿no?, que no se les limite nada (...) lo más importante es que ellos exploren, que se sientan motivados por los padres de familia (...) Sin exploración, sin experiencia, no tienen un conocimiento, por lo tanto, no interiorizan y no se convierte en un aprendizaje significativo, que luego se vuelve como una representación mental" (RD_EP2)

Ser conscientes de estas oportunidades será lo que permita propiciar un ambiente que estimule que, a los 18 meses, un niño o niña camine libremente con iniciativa propia y el interés de descubrir nuevos espacios de manera autónoma.

Regulación de emociones y comportamientos:

Este resultado abarca desde los dos a cinco años y busca que los niños y niñas logren reconocer, expresar y comunicar sus emociones. Parte del apego seguro desarrollado en el primer año y se caracteriza por ser un hito fundamental para la construcción de la identidad. En efecto, se constituye como la capacidad para regular las emociones y comportamientos que permitirá que una persona pueda insertarse en la sociedad y convivir armónicamente con su entorno. Tal como indica una estudiante

“me parece importante que (...) ellos sean considerados como personas, eh que pueden opinar, que pueden dar sus, de repente, sus emociones a conocer o la opinión que pueden brindar” (RD_EP2)

Lo indicado representa la importancia de que los niños y niñas sean capaces de expresar cómo se sienten y de opinar como sujetos de derechos. Si bien es cierto, esta regulación se va consolidando en el segundo ciclo de Educación Inicial, la base de ello es el vínculo desarrollado con su cuidador o cuidadora principal y de la confianza construida a lo largo de sus primeros años de vida. Su logro es un proceso complejo en el que interviene la interacción del entorno y de las personas que rodean al niño o niña; es decir, la familia, la escuela y la comunidad. Por ello, es de suma importancia que se rodee de un ambiente seguro y confiable que le permita aprender a regular lo que siente y a expresarse según su nivel de desarrollo.

Función simbólica:

Este último resultado consta de un aprendizaje más complejo y tiene como fin que, a los cinco años, los niños y niñas tengan la capacidad para representar sus vivencias u objetos no presentes a partir de símbolos o signos. En este caso, parte de la evocación de situaciones u acontecimientos abstractos a través de un significado, ya sea un dibujo, un juego de rol, etc. En relación a ello, como el mismo se logra en el segundo ciclo y no abarca principalmente al primero, no se ahondará para la presente investigación.

A partir de lo expuesto, se puede observar que la FID de la universidad 3 permite tener una visión general sobre cada resultado por los cursos de especialidad vistos a lo largo de la carrera. Si bien las practicantes no lo detallan como tal, enfatizan la importancia de aportar cada uno de estos resultados desde la perspectiva de desarrollo del niño o niña en interacción con su entorno y de las oportunidades de aprendizaje que recibe.

Tras lo indicado, se evidencia una concepción del DIT desde una perspectiva multidimensional, caracterizándose como un proceso progresivo en el que el niño o la niña desarrolla competencias de acuerdo a su nivel de madurez. Asimismo, se resalta la dimensión social al reconocer que la influencia del entorno y el clima familiar son fuentes principales para brindar oportunidades de desarrollo en esta etapa infantil. De igual manera, el aspecto afectivo, por la importancia de crear espacios seguros para que el niño o la niña pueda desenvolverse y lograr su autonomía, a partir de su nivel de madurez y de un apego seguro con su cuidador o cuidadora principal.

Además, la dimensión física, que influye en el desarrollo de la autonomía, ya que permite que el niño o la niña pueda descubrir el mundo por sí mismo o misma al explorar su entorno cercano. En efecto, al desarrollar competencias motrices como aprender a caminar se abren mayores oportunidades de aprendizaje y de exploración. Igualmente, un aspecto clave es el desarrollo del lenguaje, cómo es necesario hablarle a los niños y niñas para que vayan aprendiendo a partir del contexto y puedan lograr expresar sus emociones, ideas u opiniones, a medida que van creciendo.

4.1.3. Programas O Servicios Que Atienden A Los Niños Y Niñas Del Primer Ciclo

Ahora bien, en cuanto a los programas y servicios que atienden a los niños y niñas del primer ciclo, en la malla curricular de la carrera existe un curso de especialidad que aborda el tema. Este se titula “Programas y servicios educativos dirigidos a niños menores de seis años” y tiene el propósito de

“que las alumnas reconozcan, analicen y aprecien la pertinencia de los diversos programas y servicios dirigidos a la atención de niños menores de seis años que se desarrollan a través de los diferentes sectores y asociaciones civiles” (CUR_FE_U3)

A partir de lo indicado, si bien se encontró que el curso contempla el desarrollo infantil de ambos ciclos, cabe mencionar que, en relación a la atención de niños y niñas de cero a dos años, las practicantes evidenciaban dudas al momento de indicar cuáles eran los programas y servicios dirigidos a este grupo etario. Efectivamente, algunas de ellas recordaban ciertos servicios por las investigaciones que habían realizado en otros cursos; sin embargo, no estaban completamente seguras de ello.

“¿Menores de tres años? La verdad que no conozco, ahh, hay una fundación, que es Baltazar y Nicolás o ¿Nicolás y Baltazar?, que atiende también o brinda talleres, pero no sé si se dedica solo a niños menores de seis años o de primer ciclo (...) ahora no sé si es una fundación en sí o es como un tipo de programa, pero creo yo, que esa es una, por allí lo busqué la vez pasada para un trabajo y me salió” (SPD_EP1)

“QALI WARMA y hay uno que conozco más que es el WAWA WASI, sí, pero hay otro que también es Cuna Más ¿no?, que también hice una investigación me acuerdo, para un trabajo de la universidad” (SPD_EP2)

“Mmmm, ¿servicios? uy, hace tiempo que no lo veo, me olvidé. Mmmmm, ah sí, Cuna Más, también de ahí están los PRONOEI, ya tiempo que no llevo este tema, entonces, Cuna Más, PRONOEI, y bueno, no sé si cuentan, ¿no?, esos dos programas, esos conozco, más o menos” (SPD_EP3)

En relación a ello, si bien se perciben ciertas dudas respecto a los servicios y/o programas que atienden a los niños y niñas del primer ciclo, se manifiestan algunas nociones sobre estos programas.

“Baltazar o Nicolás o al revés atiende también a los padres de familia, que muchas veces no tienen, ehh, nociones como en primer ciclo, cómo alimentar al bebé, cómo también se puede desarrollar” (SPD_EP1)

“tengo entendido que ellos [Cuna Más] tienen como guías, pero tienen sus nombres específicos, que van a los lugares para no solamente entregarle un kit a los padres de familia y que estos puedan ¿no? observarlo, sino también los guían: ¿Para qué sirve esto? ¿Para qué sirve otro? Entonces le dan un tiempo, ¿no? vuelven a ver, vuelven a la visita y luego observan a ver cómo es que el niño manipula esto, qué tanto le ha enseñado este padre al niño ¿no? En Qali Warma básicamente ¿no?, que entrega también kits, pero de productos ¿no? para familias de pobreza extrema, tengo entendido” (SPD_EP2)

Así, las practicantes nombran algunos programas dirigidos a la atención de este grupo poblacional, tales como la Fundación Baltazar y Nicolás; los Wawa Wasi, que actualmente se denominan Cuna Más; y los PRONOEI. Estos programas se caracterizan por tener una modalidad no escolarizada y brindar un acompañamiento familiar o una atención para el niño o la niña (sin la presencia de la familia), ello dependerá del objetivo de cada servicio (Mendoza, 2021). Asimismo, realizan visitas domiciliarias con el fin de capacitar a las familias y compartir conocimientos respecto a la promoción del DIT desde los primeros años de vida (Guerrero y Demarini, 2016).

En esta misma línea, si bien la EP2 también menciona Qali Warma, cabe precisar que este programa no brinda una atención al primer ciclo, puesto que se enfoca en el servicio alimentario de niños y niñas mayores de tres años matriculados en instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2021).

En este sentido, se encontró información relevante sobre la atención del primer ciclo, partiendo de programas o servicios dirigidos a este grupo etario. Por otro lado, también se evidenciaron respuestas que no fueron expuestas con seguridad, por lo que necesitaron ser corroboradas a partir de una revisión literaria. Ciertamente, en el caso de la Fundación Baltazar y Nicolás, se afirmó que era un programa dirigido al primer ciclo, ya que, según su página web, se caracteriza por ser una organización sin

finés de lucro que desarrolla programas de acompañamiento familiar a fin de promover el vínculo entre la madre-padre con su hijo o hija, tal y como lo menciona la EP1.

Igualmente, los Wawa Wasi, o actualmente denominado como el programa Cuna Más, se constituyen como un espacio para la atención del primer ciclo. Sin embargo, si bien este servicio brinda visitas domiciliarias a las familias, con el objetivo de compartir información sobre el desarrollo infantil (MIDIS, 2020); no se logró corroborar la entrega de kits educativos que permiten brindar un acompañamiento al niño o la niña como lo señala la EP2. A pesar de ello, lo que sí se encontró fue información sobre la entrega mensual de un kit de higiene y protección a las familias del Servicio de Acompañamiento a Familias, el cual se brinda gracias a la articulación con el Ministerio de Salud, que busca que las familias tengan un protocolo para prevenir la Covid-19 (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2020).

En cuanto a los PRONOEI, se caracterizan por ser programas comunitarios que brindan servicios a niños y niñas, tanto de primer o segundo ciclo. Tal como se evidenció en el Programa Curricular de Educación Inicial, pertenecen a la modalidad no escolarizada y pueden brindarse en un entorno familiar con el acompañamiento de la familia o sin su presencia, solo con los niños y niñas.

Por otro lado, en relación a la relevancia de estos programas o servicios para los niños y niñas del cero a dos años, se encontró que las practicantes reconocían su importancia como el espacio que potencia las competencias de este grupo etario. En efecto, a partir de la pandemia, algunos centros infantiles tuvieron que cerrar, por lo ellas manifestaban su preocupación frente a ello:

"[Actualmente, un factor que afecta un buen desarrollo infantil es] el tema del covid, porque los niños, de ahorita... menores de 3 años (..) hay algunos que antes sí tenían la posibilidad de ir a las instituciones, ¿no? o tener de repente algunos cursos o talleres de estimulación temprana (...) Entonces ahora creo que por el tema del covid, no se ha podido dar (...)" (SPD _EP1)

"una mamá me decía, yo he colocado a mi bebé en estimulación temprana virtual y no me funcionó, necesitaba que la pequeña esté con alguien allí, cuidándola, estimulándola, dándole material concreto y que ella pueda tocarlo, olerlo, no sé, llevárselo a la boca para que diga, en verdad, si tiene o no sabor..." (SPD _EP2)

Estas respuestas reflejan la importancia de los programas que atienden a este grupo etario y cómo la pandemia de la Covid-19 afectó el proceso de desarrollo infantil de estos niños y niñas. Ciertamente, EP2 indica que una madre de familia expresaba su preocupación frente a la diferencia de tener una "estimulación temprana virtual", a una presencial, exponiendo que la virtual "no le funcionó" porque su niña necesitaba

que “alguien esté allí, cuidándola, estimulándola, dándole material concreto”; es decir, compartiendo experiencias directas que pueda experimentar con sus propios sentidos. Tal como lo indica la madre, este comentario permite ser consciente del impacto que tienen estos programas en los primeros años de vida, la importancia de brindar a los niños y niñas oportunidades de desarrollo para que potencien sus competencias, ya sea interactuando con otras personas y/o con su propio entorno socio-cultural.

En efecto, las entrevistadas indicaban que, desde su experiencia directa trabajando con niños y niñas del primer ciclo, es necesario brindarles espacios para que puedan explorar libremente a través de sus sentidos; actividades que les permitan formar hábitos a partir de horarios, ya sean en los que se atienden sus necesidades básicas como la alimentación, cambio de pañales, hora de dormir, etc. Asimismo, otras actividades que respondan sus intereses y su nivel de desarrollo.

“en la cuna hacíamos como actividades que seguían un horario, asamblea, bienvenida, si queríamos trabajar sectores, otras actividades del aula, talleres con ellos, cuidado de ellos mediante actividades (...) era un poco dirigido, veían las inquietudes y necesidades de los chicos, según sus intereses (por las frutas, el caracol, en el jardín, material gráfico), el cambio de pañales, hora del patio...” (SPD_EP1)

“manejamos este tema de los materiales concretos, de toda la exploración que ellos tengan con su cuerpo (...) También trabajamos mucho lo que es psicomotricidad, en particular que yo trabajo con mis pequeños, muchos de los papis me dicen ok... Estoy preocupado por mi bebé, no camina y yo ya sé que tiene que caminar para esta edad, todo, entonces quiero que le des full estimulación... a psicomotricidad... le digo ok, trato de avanzar, obviamente algo integral” (SPD_EP2)

“trabajábamos bastante... las actividades sensorio motrices, sensoriales, trabajábamos con diferentes objetos, de diferentes texturas que ellos puedan explorar y experimentar. También les brindamos un espacio seguro y adecuado donde ellos pudieran arrastrarse y gatear, darse volantines, caminar sin correr riesgos” (SPD_EP3)

A partir de estas experiencias directas, las practicantes manifiestan las actividades que se brindan en algunos centros infantiles, como las cunas (EP1 y EP3) u otras instituciones particulares (EP2). Si bien inicialmente no mencionaron estos centros infantiles como uno de los programas o servicios de atención a este nivel, a partir de estas respuestas, se puede señalar que ellas son conscientes de lo que involucra la atención de niños y niñas en estos programas, aunque cabe resaltar que, según lo expresado, parte de lo que aprendieron a partir de la experiencia directa. De igual manera, se resalta el conjunto con la familia, tal como se señaló previamente en otros programas de acompañamiento familiar, cómo es que parten de las necesidades de los mismos niños y niñas y buscan potenciar dichas competencias.

En síntesis, si bien se percibió cierta confusión en torno a algunos programas y servicios que atienden este ciclo, ya sea al nombrar de manera específica algunos

de ellos o al describir cómo brindan su atención, se aprecia que, partiendo de sus propias experiencias, la entrevistadas son más conscientes de lo que involucra una atención brindada en estos programas. Asimismo, se evidencia que las practicantes expresan la relevancia de estos programas en el desarrollo infantil, ya que hacen presente su preocupación frente al cierre de los centros infantiles por la situación de la Covid-19 y las consecuencias de ello en los niños y niñas de cero a dos años.

4.2. Educación Del Primer Ciclo En La FID

Seguidamente, el análisis de la segunda categoría aborda la atención de niños y niñas de cero a dos años durante la formación universitaria, partiendo de la distribución de cursos y créditos según los componentes de la FID.

Para empezar, se presenta la siguiente tabla respecto a los cursos que están dirigidos al primer ciclo y otros que complementan esta atención a partir de la formación general y específica.

Tabla 2.

Cursos dirigidos a la atención del primer ciclo según cada universidad y su creditaje

Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
CURSOS GENERALES		
Biología (3), Teoría Curricular (3), Psicología del Desarrollo (3), Psicología del aprendizaje (2), Educación alimentaria (2).	Fundamentos de la psicología (3).	Desarrollo humano (4), Procesos Cognitivos (3), Educación Inclusiva (3), Procesos afectivos y sociales (3), Psicología del aprendizaje (3), Evaluación de los aprendizajes (4), Educación de la sexualidad (3).
CURSOS ESPECÍFICOS O DE ESPECIALIDAD		
Pedagogía infantil (5); Expresión musical en Educación Inicial (4); Teorías psicológicas del niño menor de seis años (5); Expresión dramática en Educación Inicial (4); Literatura Infantil (4); Desarrollo de la Psicomotricidad Infantil (5); Planificación Curricular en Educación Inicial (4); Desarrollo de la personalidad infantil (4); Materiales de Expresión en Educación Inicial (4); Didáctica de Educación Inicial (3), Desarrollo de los Procesos cognitivos (4), Estimulación y generación de aprendizajes (3), Prevención de enfermedades del niño y primeros auxilios (3); Taller de material	Biología (3); Neurofisiología (3); Música (2); Psicología evolutiva (2.5); Creatividad y Expresión Plástica (2.5); Desarrollo Humano: Infancia y Niñez (3); Psicomotricidad y Expresión Corporal (3); Psicología del Aprendizaje (3); Didáctica de la Música (3); Didáctica de la expresión oral (3); Didáctica Lúdica Motriz (3); Literatura Infantil (3);	Creatividad y expresión gráfico plástica (3); Educación vocal y auditiva (3), Literatura infantil y dramatización (4); Educación rítmica, expresión corporal y danza (3); Educación para la convivencia (4); Infancia, sociedad y derechos (3); Desarrollo de la comunicación integral (5); Desarrollo de la actitud científica y del cuidado del medio ambiente (4); TIC y aprendizajes en Educación Inicial (3); Educación psicomotriz (4); Iniciación del pensamiento lógico matemático (5); Programas y servicios para niños menores de seis años (4); Educación y medios

<p>educativo en Educación Inicial (3), Danzas en Educación Inicial (3), Expresión Gráfica Plásticas (3), Psicopatología Infantil (4), Análisis de los Programas Especiales en Educación Inicial (3), Problemática sociocultural del niño y la familia (3), Juegos, canciones y rondas infantiles (3), Neurología y aportes de la Neurociencias de la niñez temprana (3); Seminario de la niñez temprana (4).</p>	<p>Diseño y Programación Curricular en Educación Inicial (4).</p>	<p>de comunicación (3); Familia, educación y comunidad (4); Currículo infantil (4); Salud infantil y prevención de emergencias (4); Programación curricular (4), Problemas de desarrollo infantil (4).</p>
--	---	--

Cursos especializados exclusivamente en la atención del primer ciclo

<p>Desarrollo del primer año de vida (4); Programación curricular en niños menores de tres años (3); Desarrollo del segundo y tercer año de vida del niño (4); Estimulación y generación de aprendizajes en niños menores de tres años (4); Salud y alimentación e el niño menor de tres años (4).</p>	<p>Estimulación Temprana I (3).</p>
--	-------------------------------------

CURSOS ELECTIVOS

<p>Los cursos electivos son de Idioma (Quechua o inglés)</p>	<p>Inclusión Educativa (2), Necesidades Educativas Especiales (2), Primeros Auxilios (2).</p>	<p>Según el plan de estudios, es de libre disponibilidad.</p>
--	---	---

Elaboración propia.

En la tabla se puede apreciar que la mayoría de cursos que abarcan la atención del primer ciclo se concentra en el componente de formación específica o de especialización. De igual forma, algunos cursos del componente general también permiten complementar esta atención, entre ellos, aquellos que tienen un enfoque psicológico, ya sea Desarrollo Humano o Psicología del aprendizaje, u otros de la rama de biología o nutrición. En cuanto a la atención especializada del primer ciclo, se encuentra una diferencia entre los cursos y creditaje, que parte según las mallas curriculares de cada universidad.

En efecto, la distribución de cursos y créditos varía entre las tres casas de estudios, dependiendo su organización a partir de los componentes de formación. A continuación, se muestra una tabla comparativa que sistematiza la distribución de cursos y créditos de las tres universidades, de acuerdo con estos componentes; es decir, el componente de formación general, el componente de formación específica y el componente de investigación y práctica.

Tabla 3.*Distribución de cursos y créditos según las universidades peruanas*

	Formación General		Formación Específica		Investigación y Práctica		Total (100%)	
	Créditos	Cursos	Créditos	Cursos	Créditos	Cursos	Créditos	Cursos
Universidad 1	46 (21%)	17 (23%)	137 (64%)	45 (62%)	33 (15%)	11 (15%)	216	73
Universidad 2	68 (27%)	25 (29%)	136 (54%)	50 (57%)	47 (19%)	12 (14%)	251	87
Universidad 3	90 (45%)	27 (49%)	68 (34%)	18 (33%)	42 (21%)	10 (18%)	200	55

Elaboración propia.

En primer lugar, la **universidad 1** contempla un plan de estudios de 73 cursos y 216 créditos, de los cuales 17 cursos, que alcanzan el 21% de créditos pertenece al componente de estudios generales; 45 cursos que son el 64% de créditos, a estudios específicos; y 11 cursos que equivalen al 15% de creditaje, a investigación y práctica. Seguidamente, el componente específico consta de una distribución interna de 5 áreas formativas: Formación pedagógica, especialidad, prácticas pre-profesionales, actividades e investigación. Estas áreas abarcan una cantidad de créditos exacta, partiendo de los cursos que se incluyen en cada una de ellas.

Tabla 4.*Distribución de créditos del componente específico de la universidad 1*

Áreas de formación	Cantidad de créditos
Formación pedagógica	32 créditos distribuidos entre el primer y noveno ciclo
Especialidad	100 créditos llevados a lo largo de toda la carrera
Prácticas Pre-profesionales	19 créditos, desde el quinto al décimo ciclo
Actividades	5 créditos llevados al largo de los primeros cinco ciclos, siendo un crédito por ciclo
Investigación	14 créditos distribuidos entre los primeros ocho ciclos de la carrera

Elaboración propia.

Según lo observado, el área formativa de Especialidad cuenta con 100 créditos, los cuales equivalen a los cursos específicos indicados en la tabla 2; es decir, aquellos que incluyen en su formación especializada de la carrera, la atención del primer ciclo.

Adicionalmente, en la misma tabla se logra apreciar cinco cursos del componente general (19 créditos) que complementan esta formación. Entre ellos suman aproximadamente un 52% del total de creditaje con 32 cursos que abordarían la atención del primer ciclo durante esta Formación Inicial Docente. A pesar de ello, cabe precisar que, de los 32 cursos referidos, solo cinco de ellos, que representan el 9% de créditos, evidencian una atención focalizada en niños y niñas de cero a dos años.

Por su parte, la **universidad 2** cuenta con un total de 87 cursos y 251 créditos, los cuales distribuye en seis áreas de formación: Axiológica, cultura general, actividades, investigación, área profesional, práctica pre-profesional y área profesional electiva (ver tabla 5). Se evidencia que la mayor cantidad de cursos y créditos se ubica en el área profesional con 50 cursos que alcanzan el 54% de creditaje, los cuales aportan a la especialización de la carrera, mientras que las demás áreas contribuyen al componente general y a la práctica educativa de la misma.

Tabla 5.

Distribución de créditos de la malla curricular de la universidad 2

Áreas de formación	Cantidad de créditos
Área Axiológica	27 créditos llevados entre los primeros cinco ciclos, y el sexto y séptimo ciclo, con un total de 9 cursos de 3 créditos cada uno.
Área Cultura General	29 créditos comprendidos entre los tres primeros ciclos de la carrera, contabilizando 9 cursos de 3 créditos y 1 de 2.
Área Actividades	12 créditos distribuidos desde el primer hasta el sexto ciclo, contando 6 cursos de 2 créditos cada uno. En esta área se incluye 2 cursos electivos que se llevan en el quinto y sexto semestre.
Área Investigación	Se da de manera transversal a lo largo de la carrera e involucra otras áreas ya mencionadas.
Área Profesional	136 créditos distribuidos a partir del segundo ciclo de la carrera, con un total de 49 cursos de entre 2 y 3 créditos cada uno y 1 curso electivo de 2 créditos, llevado en el noveno ciclo.
Área Práctica Pre-Profesional	47 créditos llevados desde el quinto semestre hasta el término de la carrera, contabilizando 12 cursos de entre 3 y 7 créditos cada uno.

Elaboración propia.

Cabe mencionar que, respecto a la especialización de la carrera en la atención de niños y niñas de cero a dos años, esta casa de estudios cuenta con 18 cursos que equivalen aproximadamente al 20% del creditaje total visto previamente (ver tabla 2). Entre ellos se incluye un curso del componente general y tres electivos que se llevan a lo largo de la carrera. Asimismo, únicamente se encuentra uno que brinda una

atención focalizada para el desarrollo infantil temprano de menores de tres años, el cual se denomina Estimulación Temprana I. Es decir, a pesar de encontrarse una gran cantidad de cursos y creditaje en el área profesional, solo 1% de la malla curricular brinda una formación específica para el primer ciclo.

Finalmente, la **universidad 3** contempla un plan de estudios de 55 cursos y 200 créditos, alcanzando la mínima cantidad de creditaje establecida por la Ley Universitaria. Un dato importante a resaltar es que, como parte del cumplimiento de la normativa nacional, se realiza una actualización curricular cada tres años; sin embargo, la malla que se utiliza con fines de la presente investigación es la del 2017, pues es con la que egresan las informantes.

Respecto a la distribución de cursos y créditos, el componente general abarca 27 cursos que representan el 45% del total de créditos, incluyendo los 9 créditos de libre disponibilidad. Por su lado, la formación específica comprende 34% de ellos con 18 cursos y el componente de investigación y práctica el 21% con 10 cursos. De igual manera, al igual que la universidad 1 y 2, esta casa de estudios también se organiza en áreas de formación, estas son las siguientes:

Tabla 6.

Distribución de créditos de la malla curricular de la universidad 3

Áreas de formación	Cantidad de créditos
Desarrollo profesional y personal	61 créditos llevados entre los primeros cuatro ciclos y entre el séptimo y décimo ciclo, contando un total de 15 cursos de entre 3 a 5 créditos cada uno. En esta área se incluye los 3 cursos electivos de 3 créditos cada uno, llevados en el séptimo, noveno y décimo semestre, respectivamente.
Investigación y práctica	42 créditos comprendidos a lo largo de toda la carrera, contabilizando 6 cursos de 3 créditos en los primeros seis ciclos; 2 de 4 créditos en el séptimo y octavo ciclo; y 2 de 8 créditos en los dos últimos semestres.
Gestión de organizaciones educativas y liderazgo	6 créditos distribuidos en el séptimo y noveno ciclo, contando 2 cursos de 3 créditos cada uno.
Procesos de desarrollo y aprendizaje	91 créditos distribuidos a partir del segundo ciclo, contando 25 cursos de ente 3 a 5 créditos cada uno.

Elaboración propia.

Ahora bien, en relación a la atención del primer ciclo, en la universidad 3 solo se visualizan cursos que se enfocan en desarrollar competencias docentes tanto para el primer ciclo como para segundo ciclo (ver tabla 2). Adicionalmente, se encuentran

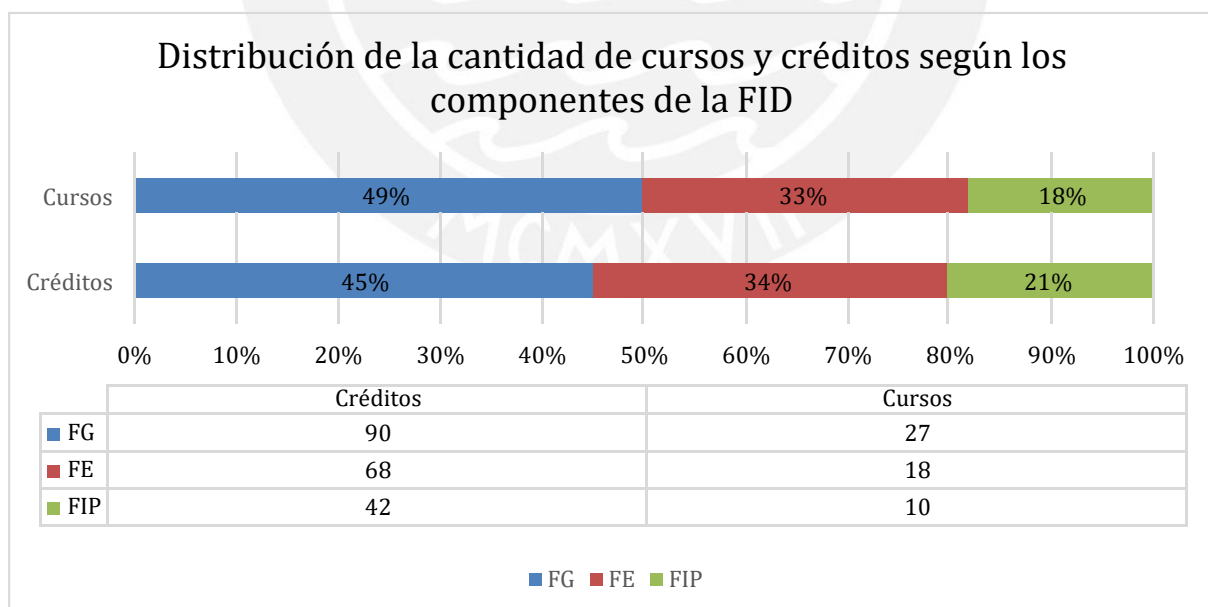
siete cursos del componente general que complementan esta atención, alcanzando un 46% del creditaje total con 25 cursos entre estos dos componentes. Sin embargo, es preocupante observar que no hay ningún curso que evidencie una formación especializada para la atención de niños y niñas de cero a dos años.

De esta manera, si bien la Ley Universitaria presenta lineamientos generales para la organización de los cursos y créditos, la distribución de ellos no depende de los mismos. Un ejemplo claro son las áreas de formación que prioriza cada universidad y los cursos que implementan en cada uno de sus componentes de formación. En efecto, se evidencia que la universidad 1 y 2 tienen mayor cantidad de cursos en el componente de formación específica, alcanzando un 62% y 57% respectivamente. Además, entre las tres universidades, la universidad 3 es la que tiene más cursos en el componente de formación general, comprendiendo un 49% de los cursos de su plan de estudios, y la que tiene menos cantidad de cursos entre las tres mencionadas.

Ahora bien, priorizando la información expuesta sobre la malla curricular de la universidad 3, en adelante se hará el cruce de datos con las percepciones de las practicantes sobre su formación como aporte al DIT de niños y niñas del primer ciclo.

Figura 4.

Distribución de la cantidad de cursos y créditos según los componentes de la FID



Elaboración propia.

Partiendo de la figura 4, el componente de Formación general es el que tiene mayor índice, ya sea en la distribución de cursos como en la de créditos. Ciertamente, comprende un 49% (27) de los 55 cursos en total y un 45% (90) de los 200 créditos.

En segundo lugar, se encuentra la formación específica o de especialidad, en la que se visualiza 18 cursos y 68 créditos, los cuales representan el 33% y 38%, respectivamente. Finalmente, está el componente de investigación y práctica que corresponde al 18% (10) de cursos y al 21% (42) de créditos.

En esta línea, las practicantes manifiestan que los cursos presentes en dicha malla curricular les permitieron tener una visión general sobre el tema de desarrollo infantil temprano. Evidentemente, indicaron que, gracias a este enfoque integral, pudieron conocer las problemáticas existentes que involucran a la primera infancia.

"considero que todos los cursos de alguna forma coinciden, centrarse en un grupo de los chicos menores de 6 años, problemáticas que existen. Programas y servicios, ha tenido mucho énfasis de ver las problemáticas, han abarcado en el tema (...) creo que de por sí todos los cursos se han complementado un poco y han abarcado en algún momento el tema, netamente del desarrollo infantil temprano" (COM_A_EP1)

Así, según EP1, estos aprendizajes no solo parten de los cursos de especialidad que representan el 33%, sino también de otros más, ya que coinciden al abordar problemáticas que involucran al desarrollo infantil de este nivel inicial. De este modo, se corrobora que además de los cursos de formación específica, los de formación general (49%) y de investigación y práctica (18%) permitieron tener una visión general sobre el tema de estudio.

"Psicomotricidad, programas y servicios para niños menores de seis años, ehh, comunicación, ahhh, lógicamente investigación, investigación y práctica educativa, ehh bueno, cursos más técnicos como programación curricular ... todos como que tienen algo de relación" (CUR_COM_EP1)

"música, literatura infantil (...) creatividad, (...) lógico matemático (...) el repertorio de actividades que hacíamos (...) cuestión a música (...), pensamiento lógico, me ayuda muchísimo con el colocar algunas piezas, la forma ¿no? Están en esa etapa de que quieren colocar, sacar, meter, ¿no?, si es que hay un cubo, un corazón, una estrella, creatividad, ahí sí, full full, porque es la parte en la que ellos exploran en verdad desarrollo humano también, ¿no? (CUR_COM_EP2)

Seguidamente, si bien los cursos mencionados se enfocan en atender al nivel inicial: Niños y niñas menores de seis años, un hallazgo resaltante es que las practicantes indicaban que había cierta focalización hacia el segundo ciclo cuando se veían temas netamente relacionados con la primera infancia del ciclo I.

"no se ha marcado mucho el tema de primer ciclo, es lo que yo recuerdo... me genera esa duda, ¿por qué siempre se enfatiza en el segundo?" (COM_F_EP1)

"mayormente se profundizó en los niños de 4 o 5 años, incluso las observaciones o las experiencias que nos hacía hacer. Decían ok, observen a los niños, pero tratamos de que sean de mayor edad, ¿no? para que ustedes puedan observar bien" (COM_F_EP2).

“Recuerdo que cuando llevé psicomotricidad, lo llevé de una manera... especialmente para Ciclo II, para el ciclo II, entonces a mí me hubiera gustado aprender para Ciclo I. En ese entonces, cuando yo llevé el curso solo había para Ciclo II, o sea, era psicomotricidad en general, no especificaba el ciclo, pero estaba centrada en ciclo II” (COM_F_EP3)

Así pues, resulta relevante señalar que, aunque inicialmente se percibía una formación general en cuanto al desarrollo infantil temprano, la forma de abordarlo no fue de la misma manera en el primer ciclo como en el segundo. Un aspecto en el que las entrevistadas inciden en gran medida es la práctica educativa, pues ellas manifiestan que, al realizar sus ayudantías o su práctica pre-profesional, no tuvieron la oportunidad de interactuar y poner en práctica lo aprendido sobre el primer ciclo.

Ante ello, Sánchez (2013) menciona que la Formación Inicial Docente no solo abarca una sumatoria de asignaturas, sino también la inserción del estudiantado en actividades que trascienden aquel contexto, las que pueden ser tan o más importantes que un curso en sí mismo. En efecto, es necesario que, además de conocer la teoría de manera general, esta sea contextualizada al nivel correspondiente y se integre en el ejercicio práctico, solo así se podría mitigar el llamado “*shock de la práctica*” (Brouwer y Khortagen, 2005, como se citó en Sánchez, 2013). Asimismo, de esta manera, los y las futuras maestras conocerían diversas realidades educativas que les permitirían fortalecer sus competencias docentes.

En esta línea, EP1 hace una comparación con la malla curricular 2020, en la que sí se desagregan algunos cursos para focalizar la atención de este ciclo.

“Recién en la malla curricular 2020, estaban integrando otros cursos, había cursos que se desglosaban en dos, [en nuestro caso] no se ha podido enfatizar en primer ciclo, los dos primeros años siento que las posibilidades de tener observaciones en investigación eran muy pocas” (COM_A_EP1)

“creo que los contactos que la universidad tenía eran... claro, eran nidos, pero en estos nidos (...) la universidad no creo que haya implementado de una manera, de repente organizada o adecuada, el hecho de tener nosotras la facilidad de ir a primer ciclo” (COM_A_EP2)

“Yo me imagino una cuna, en verdad nunca, nunca he entrado a una cuna, pero me imagino que hay ayudantes, guías, docentes que hacen los mismos ejercicios con cada niño, o sea, como que quizás no ven algo particular en ellos, sino algo general” (COM_A_EP2)

“A ver, me hubiera gustado de repente tener más experiencia, de repente al menos quizás, como dice uno de la práctica, aprende, ¿no? Entonces me hubiera gustado tener más experiencia trabajando con esa edad. De repente que me dieran la oportunidad de poder realizar más actividades, más actividades con niños de esa edad, facilitándonos un ambiente, ¿no?, digamos un salón” (COM_A_EP3)

En estas respuestas se aprecia que las practicantes enfatizan la necesidad de haber tenido experiencias directas con niños y niñas del primer ciclo para consolidar

sus aprendizajes. En efecto, conocer que, a lo largo de su carrera solo unos cuantos cursos dieron énfasis al primer ciclo, evidencia que la Formación Inicial Docente no las preparó para desempeñarse profesionalmente en aulas del primer ciclo.

Lo indicado se refuerza con la cantidad de cursos que se destinan para la especialización de la carrera, tal como se observó en la tabla 3, solo un 33%, equivalente a 18 cursos, permiten desarrollar competencias de la misma especialidad. Entre ellos, según las practicantes, la mayoría centrados en la atención del segundo ciclo. Ciertamente, en el plan de estudios no se encontró ningún curso que abarque únicamente temas relacionados al desarrollo infantil temprano de cero a dos años. En contraste a la malla curricular del 2020, tal como indicaba EP1, en ella sí se logra focalizar al primer ciclo, específicamente a partir de la división de cuatro cursos que buscan atender a cada grupo etario de igual manera. Estos son los siguientes: Educación Psicomotriz; Interacciones comunicativas y desarrollo del lenguaje; Iniciación musical infantil; y Currículo infantil y programación.

Seguidamente, si bien el área de formación de **“Investigación y práctica”** indica que el intercambio entre la teoría y práctica se implementa desde el inicio de la carrera, partiendo desde un enfoque reflexivo y de investigación-acción en diferentes contextos educativos de la primera infancia (IP_PE), de acuerdo con lo señalado por las informantes, la mayoría de experiencias que les brindó su facultad fueron únicamente en instituciones educativas de segundo ciclo. Así pues, el 18% (10) de los cursos, pertenecientes al componente de investigación y práctica, también tienen una tendencia a enfocarse en los niños y niñas de mayor edad.

En esta misma línea, una estudiante resalta la importancia de enfocarse en el perfil de egreso de la carrera de Educación Inicial:

“hay que pensar también en el perfil del egresado, que cada chica puede destinarse a primer ciclo o a segundo o de repente, si bien es cierto, tener nociones de algún ciclo en particular para poder conseguir otro trabajo, ¿no?, que sea de acuerdo a educación, obviamente, pero no necesariamente en el aula, ¿se me entiende? Entonces creo que particularmente que es lo que ha faltado como profundizar bastante en el primer ciclo, ¿no? porque hay cursos como el de Programas y servicios que sí se fijaban ehh, en la primera infancia, en los más chiquititos, pero de ahí, de ahí no” (COM_A_EP1)

Respecto a lo señalado, la Ley General de Educación N°28044 establece que el nivel inicial atiende los dos primeros ciclos de la Educación Básica Regular, por lo que, al egresar, cada docente de Educación Inicial puede desempeñarse laboralmente tanto en el primer ciclo como en el segundo. Lo mismo se evidencia en el perfil de

egreso de esta casa de estudios, específicamente en el área de formación “**Procesos de desarrollo y aprendizaje**”, en el que se indica que las personas egresadas contarán con el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, a partir de una visión reflexiva y crítica, que les permitirá un ejercicio profesional en diferentes realidades educativas (PDA_PE). Así, lo mencionado es lo que se busca; sin embargo, la realidad es totalmente distinta, ya que las entrevistadas manifiestan lo siguiente:

“Definitivamente sí es que a mí se me presentaba una oportunidad en el futuro, yo iba a tener ese temor, iba a decir no, porque ese miedo de quedar mal, de no saber en verdad ¿no?” (CF_EP2)

“[mi formación] con conocimientos generales quizás los conocimientos generales ¿no?, pero de ahí más, este, como para ir y enfrentarte a un aula de ciclo I y ser tú la profesora en esa aula, creo que no, más está centrado para el ciclo II” (CF_EP3)

Estas percepciones demuestran que al igual que la atención de la primera infancia a nivel internacional está siendo centrada en el segundo ciclo, la FID también está priorizando el desarrollo de competencias y experiencias directas con niños y niñas de tres a cinco años, mas no del primer ciclo. Aunque, cabe señalar que esta priorización no es un caso exclusivo de esta universidad, pues investigaciones como las de Umayahara (2004), Ancheta-Arrabal y Lázaro (2013), Mattioli (2019) y Mendoza (2021) evidencian que, en diferentes países de Latinoamérica, la mayoría de políticas que atienden la primera infancia tienden a concentrarse en la atención del grupo etario de mayor edad.

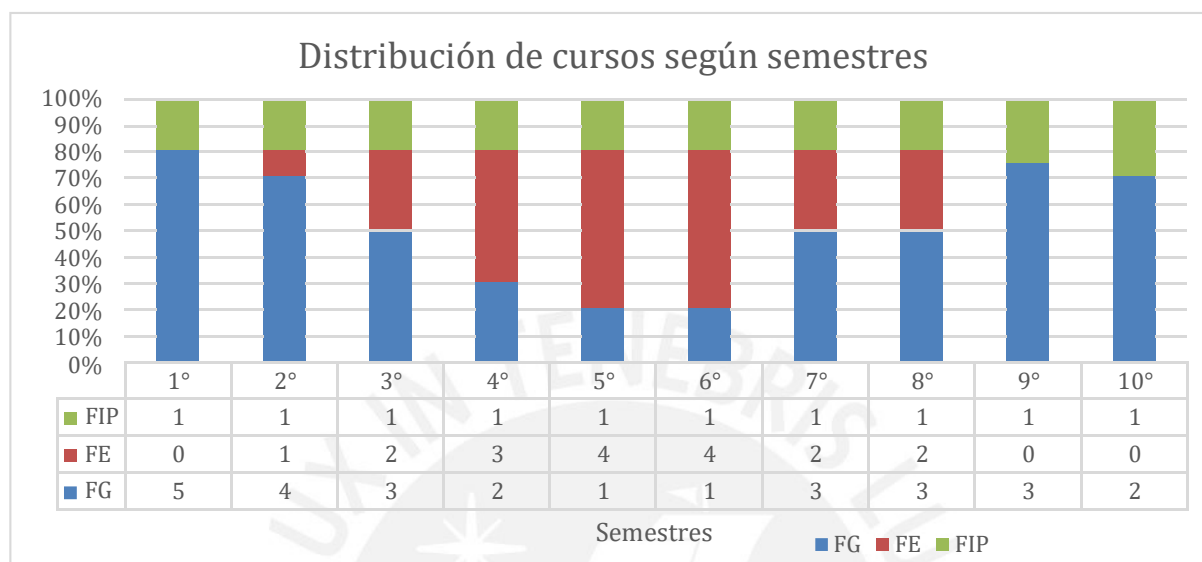
En efecto, aunque el perfil de egreso contemple una formación especializada en Educación Inicial, las oportunidades de aprendizaje que indican las practicantes no abarcan del todo a ambos ciclos. Así pues, si bien, a partir de la revisión minuciosa de la malla curricular, esto se evidencia desde la distribución de sus cursos en el plan estudios, ello parte desde su mismo desarrollo curricular. Ciertamente, según la Ley Universitaria, las universidades tienen la autonomía para elaborar sus propios diseños curriculares y de actualizarla cada tres años, partiendo de las normativas institucionales y del contexto nacional.

Así pues, aunque el MINEDU tenga una propuesta de DCBN de la FID, esta solamente rige a los institutos o escuelas de educación superior, mas no a las universidades. A pesar de ello, cabe resaltar su influencia en la organización curricular de otras universidades, pues se encontraron ciertas similitudes de esta propuesta en la malla curricular 3, teniendo la misma cantidad de cursos en su plan de estudios (55),

pero una distribución distinta. Asimismo, al incluir el componente de investigación y práctica a lo largo de la carrera como un curso por ciclo.

Figura 5.

Distribución de cursos a lo largo de la carrera según los componentes de la FID



Elaboración propia.

En la figura 5 se muestra de manera más detallada cómo es la distribución de los cursos ciclo por ciclo de acuerdo con los componentes de la FID. Tal como se indicó anteriormente, se evidencia que el componente de formación específica abarca un total de 18 cursos, llevados entre el segundo y octavo ciclo. Esta premisa se alinea al porqué las practicantes manifiestan inseguridad al imaginarse como docentes de primer ciclo. Ciertamente, se logra visualizar que los cursos del componente general son los que se encuentran más presentes a lo largo de los 10 ciclos de la carrera y en mayor porcentaje. Así, según esta categorización, se evidencia una falta de profundización en el desarrollo de competencias formativas para este ciclo. En este sentido, estos 18 cursos aún no ha sido suficientes para contar con una formación especializada en el primer ciclo.

Por otro lado, es necesario destacar la riqueza de los cursos generales, ya que los pertenecientes al área de formación “**Desarrollo profesional y personal**” del perfil de egreso permitieron que una practicante desarrolle competencias para autoformarse a favor de la atención del primer ciclo. Así pues, a pesar de no haber tenido experiencia directa con este grupo etario, la entrevistada indicaba que partió de sí misma investigar y auto capacitarse para brindar una atención adecuada.

“cuando me llegó la oportunidad (...) era algo nuevo para mí, me gustó muchísimo, entonces dije, ok, quiero seguir capacitándome, y es por eso que a veces, ¿no?, trato de ver videos, de leer un poquito más sobre qué es lo que ellos necesitan en los meses que van creciendo (...) Sí, es una autocapacitación, porque en verdad trabajar con niños de primer ciclo llevan, este, llevan una carrera, no como una carrera, pero como cursos de estimulación temprana. Si bien nosotros lo hemos tomado en cuenta en la universidad, y hay cursos, todavía siento que aún falta reforzar eso, porque por lo que he visto no hay muchas docentes que se interesen por estimulación temprana (...) Entonces por ahí también me acuerdo que hace unos meses leí un artículo, (...) la duración de atención que tienen cada niño por etapa. Entonces yo dije ok, mis niños (...) están bien en verdad porque me prestan la atención que menciona el artículo, pero tratar de ser consecuente en eso” (EP2)

Si bien en este comentario, EP2 afirma la necesidad de reforzar la formación a favor del primer ciclo, ello partió de su motivación para continuar aprendiendo. En efecto, señalaba que, para enfrentar el trabajo con los niños y niñas de esta edad, ella tuvo que buscar estrategias o herramientas propias. Como consecuencia, resulta relevante destacar la iniciativa y autonomía que tuvo para continuar formándose profesionalmente en el área de su interés. Así, se evidencia una profundización de conocimientos e interés para continuar desarrollando sus competencias con el fin de crecer personal y profesionalmente (DP_PE).

En relación a ello, si bien fue gracias a la oportunidad que le llegó de trabajar con este ciclo que ella pudo motivarse a continuar trabajando en aquel nivel, la necesidad de brindar una atención oportuna a sus estudiantes, la llevó a “continuar capacitándose”, viendo videos o leyendo textos sobre el Desarrollo Infantil Temprano de los niños y niñas de este nivel. Estas características evidencian las competencias desarrolladas a lo largo de su formación para poder profundizar sus conocimientos.

En síntesis, en cuanto a la segunda categoría sobre la Educación del primer ciclo en la Formación Inicial Docente, se encontró que las practicantes enfatizaban que, si bien la mayoría de cursos de la carrera tenían un enfoque integral sobre el desarrollo de niños y niñas menores de seis años, a lo largo de la carrera no se evidenció mayor profundización en el desarrollo infantil temprano del primer ciclo, muy aparte de conocer las problemáticas que involucran a este grupo etario.

Asimismo, la práctica educativa fue factor clave para esta formación inicial, puesto que las entrevistadas indicaban que les hizo falta poner en práctica lo que aprendían respecto al primer ciclo. En efecto, explicaban que, al no tener experiencias directas, no se sentían preparadas para enfrentar un aula de este ciclo.

En cuanto al perfil de egreso y la malla curricular con la que egresan las informantes, correspondiente al año 2017, tampoco se evidencia una atención especializada en el primer ciclo, puesto que la distribución de cursos y créditos según los componentes de la Formación Inicial Docente, refleja que esta universidad prioriza el componente de formación general al de formación específica. Ello es preocupante, puesto que la segunda es la que se encarga de desarrollar competencias que permiten una especialización en la carrera, en este caso, ya sea en la atención del primer como del segundo ciclo.

En esta línea, cabe señalar que, a pesar de esta falta de especialización, los cursos generales, específicos y los de investigación y práctica fueron los que permitieron que las practicantes tengan una visión general de la atención del primer ciclo. Si bien no de manera directa, pues no tuvieron la oportunidad de poner en práctica lo que aprendían en la mayor parte de su formación inicial, al menos de manera teórica, cuando investigaban a partir de algunos cursos. De esta manera, el área de formación “**Desarrollo profesional y personal**” del perfil de egreso fue el que permitió o podrá permitir que ellas busquen su constante desarrollo y profundicen sus conocimientos, utilizando capacidades para crecer personal y profesionalmente (DP_PE).

En suma, se pudo apreciar que no todas las universidades brindaban cursos específicos que atendían a los niños y niñas de cero a dos años, si bien se encontraron cursos de desarrollo infantil, estos iban dirigidos tanto al primer como al segundo ciclo. Asimismo, a pesar de que se incluyó como uno de los temas a tratar en los cursos generales, no se evidenció mayor especificidad en cuanto a la atención del primer ciclo. Ante ello, cabe la preocupación de una falta de diversificación en los cursos, pues según lo expuesto, se visibiliza una priorización hacia el segundo ciclo. En efecto, ellas indicaron que necesitaron consolidar sus aprendizajes en torno al primer ciclo para lograr una atención oportuna y de calidad. Por ejemplo:

“promover en las áreas curriculares, ¿no?, exactamente cuáles son las necesidades del grupo que tienes, entonces poder también comprobar si las áreas curriculares están acordes a lo que tú observas en tu aula, ¿no?, para poder... para que esta relación de área con el niño también se entienda de esa forma” (COM_F_EP1)

“Y me hubiese gustado llevar ese tipo de cursos, ¿no?, un poco algo más, más cercano al contexto de los de los pequeños. También lo que yo busco muchísimo es estrategias nuevas para desarrollar la actividad motriz fina ¿no? (...) como que ver en la facultad algo más, más, este... propio para ellos. Siento que, por algo, por algo en

un principio, yo me motivé por el año de 3, de 3 años a más, de segundo ciclo, pero es porque no había visto esta parte bonita, ¿no?, del primer ciclo” (COM_F_EP2)

“Mmmmmmm centrarse, pues no temas, temas más centrados en el ciclo uno, o sea, si vas a abarcar un tema para Ciclo II, también hacerlo para el ciclo I o especificar de manera completa para ambos ciclos, especificar qué estrategias puedes tomar con ciclo I y qué puedes tomar en el ciclo II. Cuál es la diferencia de estas dos estrategias y todo eso, ¿no? Considero que eso sería básicamente. Los sentí [los cursos], digamos, incompletos, tal vez porque hubiera sido bueno que nos enseñen de manera igualitaria para ambos ciclos, me hubiera gustado y siento que me hubiera dado más competencias y para sentirme segura de trabajar tanto en Ciclo I como en ciclo II” (COM_F_EP3)

Así, estas respuestas invitan a repensar cómo es la organización de la FID y cuál es su impacto en la atención de niños y niñas del primer ciclo. Efectivamente, a pesar de la presencia de cursos sobre el DIT, las entrevistadas expresaron haber querido una formación equitativa entre ambos ciclos; es decir, más contextualizada a las realidades de las aulas y con estrategias que respondan a sus necesidades.

Así, aunque se encontraron cursos vinculados a los resultados priorizados del DIT, se observó que su abordaje se realizó de manera general para ambos ciclos. Es decir, estos resultados no tuvieron mayor profundización en el grupo etario menor, ya que fueron considerados en cursos generales que pertenecen al campo psicológico y en algunos que corresponden al componente de especialidad. De esta forma, se observó que resultados como “Comunicación verbal efectiva” y “Camina solo” fueron los que tuvieron mayor énfasis, puesto que se abarcaron en cursos específicos como los de “Desarrollo de la comunicación integral” y “Educación psicomotriz”, respectivamente. De igual forma, cabe resaltar que las practicantes desarrollaron conocimientos básicos, pues según sus experiencias y sus percepciones, la tendencia a priorizar la atención de estudiantes del segundo ciclo prevaleció en su formación.

Con respecto a ello, es necesario destacar que el DIT ha tomado un rol importante en la sociedad como una política a favor de la primera infancia. En este sentido, su inclusión en las mallas curriculares se está realizando poco a poco.

Conclusiones

1. Del estudio realizado, se concluye que, en comparación a la universidad 1 y 2, la Formación Inicial Docente de la casa de estudios de las informantes prioriza el desarrollo de competencias del componente de formación general. Como consecuencia, los conocimientos construidos sobre el DIT son básicos, abarcando la atención de los niños y niñas menores de seis años de manera general. En efecto, los cursos pertenecientes a este componente se caracterizan por contemplar temas educativos que conciernen, tanto al nivel inicial como a primaria o secundaria, ya sea desde la rama de Psicología, Filosofía, entre otros. Así, según la malla curricular, representan el 41% del total, siendo el mayor porcentaje entre los demás. En esta línea, cursos como “Desarrollo Humano” o “Psicología del aprendizaje”, de la rama de Psicología, son los que abordan el tema del DIT y permiten que las practicantes sean conscientes de la relevancia del Desarrollo Infantil Temprano desde los primeros años de vida, concibiéndolo como un proceso progresivo y multidimensional. No obstante, se destaca una falta de profundización en los contenidos disciplinares del DIT centrados en el primer ciclo, lo cual evidencia que los cursos de especialización son insuficientes para desarrollar competencias que permitan una atención focalizada en este grupo etario.

2. Por otro lado, desde los testimonios de las entrevistadas, se evidencia que sus percepciones se evocan a partir de sus experiencias directas en las aulas del nivel inicial. Ciertamente, ello se enmarca en el componente de investigación y práctica, representado por los cursos que brindaron oportunidades de trabajo de campo. En relación a ello, se identifica una ausencia de espacios para consolidar aprendizajes centrados en la atención de niños y niñas del primer ciclo. Así, aunque se haya contemplado un curso de investigación y práctica por semestre con el fin de lograr una interacción entre la teoría y la práctica, las entrevistadas expresaron que los centros de práctica se concentraron en las aulas del segundo ciclo, por lo que no todas tuvieron la oportunidad de interactuar con este grupo poblacional. Evidentemente, sus respuestas demuestran su interés por haber querido contar con estos espacios para desarrollar sus competencias docentes a través de la misma práctica, ya sea tanto para el segundo ciclo como para el primero. En definitiva, se logró percibir una tendencia a priorizar la práctica educativa en las aulas de los niños y niñas más grandes del nivel inicial.

3. En cuanto al componente de formación específica, se concluye que, a partir de los cursos de especialidad, las practicantes han logrado construir conocimientos en relación al desarrollo infantil temprano de niños y niñas menores de seis años. A pesar de ello, respecto al DIT de cero a dos años, se evidencia escasa formación, puesto que, si bien las actividades curriculares respondían al nivel inicial, estas hacían mayor énfasis al segundo ciclo sobre el primero. En efecto, en el listado de cursos específicos de la casa de estudios de las practicantes no se encontró ninguno que aborde exclusivamente la atención de este ciclo. Como consecuencia, ellas manifestaron que les hubiera gustado llevar la carrera de Educación Inicial de la misma manera en ambos ciclos; es decir, una formación que atienda por igual a los niños y niñas de cero a dos años como a los de tres a cinco años. Ciertamente, se refleja una falta de especialización para la atención del grupo poblacional en mención, ya que, si bien el perfil de egreso indica que al egresar cada estudiante puede desempeñarse laboralmente tanto en el primer ciclo como en el segundo ciclo, esta Formación Inicial Docente no logró ser suficiente para consolidar las competencias docentes necesarias para atender a este grupo etario de niños y niñas de cero a dos años.

4. En suma, si bien tanto los cursos generales, de especialidad o de investigación y práctica permitieron que las practicantes desarrollen su capacidad reflexiva y crítica sobre la situación del DIT de cero a dos años, los conocimientos disciplinares sobre este ciclo se abordaron de manera superficial, reflejándose en el interés de las practicantes por haber querido llevar una formación igualitaria en ambos ciclos. En efecto, a pesar de haber resaltado el curso de programas y servicios a lo largo de las entrevistas, se percibió confusión en torno a cuáles eran los programas y servicios que atendían al primer ciclo. De esta manera, se concluye que aún falta un manejo disciplinar y una consolidación de aprendizajes en los cursos para desarrollar competencias que respondan al Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.

Recomendaciones

En primer lugar, a nivel del campo investigativo, se recomienda continuar con este tipo de investigaciones, ya que permiten conocer más sobre la Formación Inicial Docente en relación a la educación de los niños y niñas del primer ciclo. Además de ello, tomando en cuenta que la investigación aborda un tema que no ha sido muy visibilizado a nivel de Latinoamérica, la atención de niños y niñas de cero a dos años, brinda una oportunidad para abrir nuevos campos de investigación en relación a la promoción del DIT en los primeros años de vida desde la Formación Inicial Docente. Adicionalmente, al incorporar el tema de las mallas curriculares y perfiles de egreso, esta investigación permite reflexionar en torno a cómo se desarrollan las mallas curriculares de la carrera de Educación Inicial y de qué manera las diferentes universidades o institutos que forman docentes del nivel inicial incluyen cursos que permitan desarrollar una visión integral de la etapa temprana, partiendo la experiencia directa con niños y niñas del primer ciclo.

Por otro lado, se recomienda a la institución formadora tomar en cuenta los resultados de la presente investigación, ya que, si bien la carrera de Educación Inicial abarca ambos ciclos, tanto de cero a dos años como de tres a cinco, los hallazgos de la presente tesis evidencian que, en la realidad, la mayoría de los cursos de especialización ponen mayor énfasis en la atención de niños y niñas del segundo ciclo sobre el primero. De igual manera, partiendo de las percepciones de las practicantes en relación al aporte de su formación universitaria, se recomienda tomar en cuenta las demandas que ellas realizan al momento de solicitar espacios de práctica en el primer ciclo, pues no todas tuvieron oportunidades de interactuar con este grupo etario a lo largo de su formación. Efectivamente, si bien la carrera de Educación Inicial brindó una perspectiva general de lo que involucra el Desarrollo Infantil Temprano, se necesitan de espacios en los que se pueda poner en práctica los aprendizajes desarrollados, ya sean en ayudantías o en centros de práctica pre-profesional para consolidar dichas competencias.

En relación a la autonomía de las universidades para determinar su propio diseño curricular y modificarlo cada tres años según las demandas de la sociedad, se recomienda tomar en cuenta que la Ley Universitaria establece un mínimo de 200 créditos entre los estudios generales y de especialización. En este sentido, teniendo presente la cantidad de créditos que otras universidades brindan a ambos ciclos, sería

recomendable evaluar un aumento de creditaje de la malla curricular de las informantes, que corresponde al año 2017, para complementar la Formación Inicial Docente en relación a la atención del primer ciclo y así cumplir con lo establecido en el perfil de egreso. Por su parte, si bien se evidencian semejanzas entre la cantidad total de cursos de la propuesta del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente y de la malla curricular de esta universidad, una diferencia notoria es la organización de estos cursos, por lo que sería interesante repensar qué componente curricular es el adecuado priorizar para desarrollar competencias que permitan al estudiantado afrontar aulas de ambos ciclos de su carrera.

Finalmente, para futuras investigaciones, sería recomendable contar con informantes de diferentes universidades o institutos, de tal manera que se pueda tener una visión más amplia sobre la Formación Inicial Docente y su aporte al Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años. Ello permitiría conocer de qué manera las universidades o institutos organizan sus mallas curriculares, qué componente curricular priorizan y qué es lo que esperan de sus futuros y futuras educadoras al egresar de la carrera. Serían investigaciones que contribuirían mucho a la revalorización de la atención del primer ciclo desde la Formación Inicial Docente. Asimismo, para terminar, sería recomendable que durante el recojo de información a través de entrevistas, se presente la malla curricular de la casa de estudios de los o las informantes, pues de esa forma, podrían situarse y evocar con mayor facilidad sus aprendizajes en torno al primer ciclo. Ello permitiría un mejor desarrollo de los temas de cada curso de las mallas curriculares y mayor comprensión de los mismos.

Referencias

- Ancheta, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. doi:10.11600/1692715x.17102
- Arrabal, A., y Lázaro, L. M. (2013). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina. *Educación XX1*, 16(1), 105-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4284067>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *Desarrollo Infantil: ¿Por qué el desarrollo infantil es un tema de todos?* <https://www.iadb.org/es/social-protection/desarrollo-infantil/descripcion-general>
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415.
- Bedregal, P., y Pardo, M. (2004). *Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño*. https://www.unicef.org/chile/media/1171/file/desarrollo_infantil_temprano_y_derechos_del_nino.pdf
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200609000921>
- Campos, A. (s.f). *Neurociencias, desarrollo y educación*. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Xnh2-5kpmI%3D&tabid=1282&Bmid=3693>
- Cárdenas, L., Carrillo, S., Mazuera, R., y Hernández, Y. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 55, 159 - 172.
- Center on the Development Child. (2007). *In Brief: The Science of Early Childhood Development*. Center on the Developing Child at Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/%20resources/inbrief-science-of-ecd/>
- Chirif, S. (2012). *El vínculo afectivo entre la madre y su bebé para optimizar la intervención temprana docente en una comunidad Kukama de Loreto* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1231>
- Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia”. (2019). *Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental Orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/338689/LINEAMIENTOS-DIT.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Constitución Política del Perú [Const]. Art. 13. 29 de diciembre de 1993 (Perú). <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>
- Daelmans, B., Darmstadt, G., Lombardi, J., Black, M., Britto, P., Lye, S., Dua, T., Bhutta, Z., Richter, L. (2017). Early childhood development: the foundation of sustainable development. *The Lancet*, 389(10064), 9–11. doi:10.1016/s0140-6736(16)31659-2
- Díaz, C. (2016). *Métodos de investigación en educación*.

- Díaz, J. (2006). *Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru*. http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/preschool_jjd.pdf
- Engle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M., y International Child Development Steering Group. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369(9557), 229-242. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60112-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60112-3)
- Fernández, C., Baptista, P., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (UNICEF, 1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (UNICEF, 2017). *La primera infancia importa para cada niño*. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva socio transformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017
- Guerrero, G., y Demarini, F. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. En: *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 163-206). Lima, GRADE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417121543/primerainfancia_G
- Grupo de Trabajo Multisectorial. (2019). *Programa Presupuestal orientado a Resultados para el Desarrollo Infantil Temprano*. https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publicaciones/anexos/anexo_RS023_2019E_F.pdf
- Guillen, R. (2020). *Creencias sobre el proceso de adaptación infantil en base a conocimientos sobre el vínculo del apego: Un estudio de caso docente* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16639/Guill en Vasquez Creencias sobre%20proceso adaptaci%20infantil1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16639/Guill%20en%20Vasquez%20Creencias%20sobre%20proceso%20adaptaci%20infantil1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Heckman, J. (2010). Invertir en la primera infancia. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 2-5.
- Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros rostros*, 14(27), 57-68.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad: ENDES 2021*. https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2021/DESARROLLO_INFANTIL/Desarrollo_Infantil_Temprano_ENDES_2021.pdf
- Ley General de Educación N°28044 de 2003. Por la cual se establecen los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Diario Oficial El Peruano, 17 de julio del 2003. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes N° 30512 de 2016. Por la cual se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de

- Educación Superior (IES) y escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados. Diario Oficial El Peruano, 2 de noviembre de 2016. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118500-30512>
- Ley Universitaria N° 30220 de 2014. Por la cual se norma la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades y se promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura. Diario Oficial El Peruano, 9 de julio de 2014. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Machel, G. (2017). Good early development—the right of every child. *The Lancet*, 389(10064), 13–14. doi:10.1016/s0140-6736(16)31700-7
- Marope, P. (2016). Brain science, education, and learning: Making connections. *Prospects*, 46, 187–190. [10.1007/s11125-017-9400-2](https://doi.org/10.1007/s11125-017-9400-2)
- Mattioli, M. (2019). Análisis comparativos de políticas de primera infancia: los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Análisis%20comparativos%20-%20Políticas%20de%20Primera%20Infancia.pdf>
- Mendoza, G. (2021). *Estado del Arte sobre programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años en Perú, México y Colombia*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21433>
- Ministerio de Desarrollo e inclusión social. (2020). *Programa Nacional Cuna Más*. <https://www.cunamas.gob.pe/inicio/>
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017a). *La importancia de la calidad de los servicios de desarrollo infantil*. <http://www.midis.gob.pe/conectandofuturos/wp-content/uploads/2018/11/Patricia-Gonzales-Directora-de-Educaci%C3%B3n-Inicial-MINEDU.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017b). *Programa curricular de Educación Inicial*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de estudios de Educación Inicial*. <http://www.dreim.gob.pe/descargas/Diseño-Curricular-Básico-Nacional-2019-Educación-Inicial.pdf>
- Molina, H., y Torres, A. (2013). *Gestión de políticas y programas de Desarrollo Infantil Temprano: Curso virtual para formuladores de políticas y gestores de programas y proyectos*. https://indesvirtual.iadb.org/pluginfile.php/101227/mod_resource/content/3/Mod2_Areas_cr%C3%A1ticas_para_la_gesti%C3%B3n_de_pol%C3%A1ticas_integrales_de_desarrollo_infantil_temprano.pdf
- Morales, F. (2012). *Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M., Fernández, J. y Martínez, A. (2013). *Desarrollo Infantil Temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones*. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14711/desarrollo-infantil-temprano-en-mexico-diagnostico-y-recomendaciones>
- Ochoa, S. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: PERÚ*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Infor>

- [me-Peru-politicas-formacion-carrera-docentes-primer.pdf](#)
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (OIE, 2006). *Perú: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)*. https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/programas_primer_infancia_peru.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina: Análisis comparado de seis casos nacionales*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Ortiz, J. (2007). Una definición muy general. Un comentario a la definición de creencia de Villoro. *Signos Filosóficos*.IX (18),181-189. Recuperado de: http://filosoficas.unam.mx/~gmom/papers/Discusi_n.pdf
- Palomino, A. (2021). *Estrategias docentes para el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de 2 y 3 años en el contexto de la educación a distancia en una Institución Educativa Inicial Pública del Cercado de Lima* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19324>
- Peña, T., Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Plataforma digital única del Estado Peruano. (2020). *Trabajo articulado entre el Midis y Salud permite dotar de vacunas y hierro a niños y niñas de la Intervención Temporal de Cuna Más*. <https://www.gob.pe/institucion/cunamas/noticias/307366-trabajo-articulado-entre-el-midis-y-salud-permite-dotar-de-vacunas-y-hierro-a-ninos-y-ninas-de-la-intervencion-temporal-de-cuna-mas>
- Plataforma digital única del Estado Peruano. (2021). *Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma*. <https://www.gob.pe/4472-programa-nacional-de-alimentacion-escolar-qali-warma-que-hacemos>
- Ramos, C. (2016). La pregunta de investigación. *Avances en Psicología*, 24(1), 23-31. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/141>
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009
- Sarmiento, A. (2009). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas*, 9(2), 41-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5555277.pdf>
- Timoteo, A. (2020). *Informe de la práctica profesional en un aula de 2 años de una institución educativa privada del distrito de San Miguel* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17793>
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 2(2), 21-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657599>
- UNICEF Perú. (2017). *Desarrollo Infantil Temprano* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2e7PgePMIWI>

- Úcar, X., y Tarrés, M. (2017). Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (89), 15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129217>
- Salazar-Gomez, E., y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45). <http://bit.ly/32Rh0wM>
- Sen, A. (1999). *Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia*. Conferencia Magistral. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Yábar, C., y Bronzoni, L. (2018). *Desarrollo de la autonomía en niños de 18 a 24 meses de edad según la filosofía de Reggio Emilia aplicada en el nido La Casa Amarilla* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12799>



ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

<p>Problema de investigación: ¿Qué percepciones tienen las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima Metropolitana sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años?</p>				
<p>Objetivo General: Analizar las percepciones de las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.</p>				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	FUENTES E INFORMANTES
Analizar la Formación Inicial Docente de educación inicial como aporte para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.	Educación de primer ciclo en la Formación Inicial Docente	Competencias para educar en el primer ciclo	Análisis documental - Matriz documental	Fuentes: - Perfil de egreso de Educación Inicial de tres universidades de Lima Metropolitana - Malla curricular de Educación Inicial de tres universidades de Lima Metropolitana
		Cursos enfocados en la atención del primer ciclo		
Conocer las percepciones de las practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.	Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años	Definición del DIT	Entrevista semiestructurada - Guion de entrevista semiestructurada	Informantes: 3 practicantes de Educación Inicial de una Universidad privada de Lima Metropolitana
		Resultados para lograr el DIT		
		Factores asociados al DIT		
		Servicios y programas de DIT		
	Educación de primer ciclo en la Formación Inicial Docente	Competencias para educar en el primer ciclo		
		Cursos enfocados en la atención del primer ciclo		

ANEXO 2:

INSTRUMENTO 1: MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

CATEGORÍA 2: Educación de primer ciclo en la Formación Inicial Docente		
SUBCATEGORÍAS	CRITERIOS	HALLAZGOS
Competencias para educar en el primer ciclo (COM)	Formación general vinculado a la atención de niños y niñas del primer ciclo (FG)	
	Formación en la práctica e investigación a la atención de niños y niñas del primer ciclo (FPI)	
	Formación específica a la atención de niños y niñas del primer ciclo (FE)	
Cursos enfocados en la atención del primer ciclo (CUR)	Cursos generales a la atención de niños y niñas del primer ciclo (CG)	
	Cursos especializados a la atención de niños y niñas del primer ciclo (CE)	
	Cursos electivos a la atención de niños y niñas del primer ciclo (CELEC)	

ANEXO 3:

INSTRUMENTO 2: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años	Definición del DIT	1. ¿Consideras importante el desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo?, ¿por qué? (DD)
	Resultados para lograr el DIT	2. ¿Qué consideras que es lo más importante en el desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo?, ¿por qué? (RD)
	Factores asociados al DIT	3. ¿Cuáles son los factores que afectan más un buen desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo? (FD)
	Servicios y programas de DIT	4. ¿Qué servicios o programas que atienden a los niños y niñas del primer ciclo conoces?, ¿qué actividades crees que se desarrollan en estos servicios o programas para la atención de este ciclo? (SPD)
Educación de primer ciclo en la Formación Inicial Docente	Competencias para educar en el primer ciclo	5. ¿Qué es lo que aprendiste a lo largo de la carrera sobre desarrollo infantil?, ¿y acerca de la atención de los niños y niñas del primer ciclo? (COM_A)
		6. ¿Qué experiencias en relación al trabajo con niños y niñas del primer ciclo te ha facilitado tu facultad? (COM_E)
	Cursos enfocados para la atención del primer ciclo	7. ¿Qué cursos te ayudaron a desarrollar competencias para la atención de niños y niñas del primer ciclo? (CUR_COM)
		8. ¿Cómo te ayudaron los cursos generales, de especialidad y los electivos a desarrollar competencias para la atención de este ciclo? (CUR_G-E-ES)
	Competencias para educar en el primer ciclo	9. Por otro lado, ¿qué competencias, conocimientos o habilidades consideras que le faltó a tu formación profesional para la atención de niños y niñas del primer ciclo? (COM_F)
	Cursos enfocados para la atención del primer ciclo	10. ¿Qué otros cursos te hubieran gustado llevar para desarrollar más competencias para la atención del primer ciclo en tu formación? (CUR_G)

Leyenda:

DD: Definición del DIT

RD: Resultados para lograr el DIT

FD: Factores asociados al DIT

SPD: Servicios y programas de DIT

COM: Competencias para educar en el primer ciclo

A: Aprendizajes a lo largo de la carrera

E: Experiencia

F: Lo que le faltó a la formación

CU: Cursos enfocados en la atención del primer ciclo

G-E-ES: Cursos generales, especialidad y electivos

G: Cursos que les hubieran gustado llevar en su formación

**ANEXO 4:
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

ANÁLISIS DOCUMENTAL:

Categoría	Sub categorías	Criterios	U1	U2	U3
Educación de primer ciclo en la Formación Inicial Docente	Competencias para educar en el primer ciclo (COM)	Formación general vinculado a la atención de niños y niñas del primer ciclo (FG)			
		Formación en la práctica e investigación a la atención de niños y niñas del primer ciclo (FPI)			
		Formación específica a la atención de niños y niñas del primer ciclo (FE)			
	Cursos enfocados en la atención del primer ciclo (CUR)	Cursos generales a la atención de niños y niñas del primer ciclo (CG)			
		Cursos especializados a la atención de niños y niñas del primer ciclo (CE)			
		Cursos electivos a la atención de niños y niñas del primer ciclo (CELEC)			

Leyenda:

U1: Universidad pública

U2: Universidad privada

U3: Universidad privada

FG: Formación general

FPI: Formación en práctica e investigación

FE: Formación específica

CG: Cursos generales

CE: Cursos específicos

CELEC: Cursos electivos

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EP1	EP2	EP3
Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años	Definición del DIT (D)			
	Resultados para lograr el DIT (RD)			
	Factores asociados al DIT (FD)			
	Servicios y programas de DIT (SPD)			
Educación de primer ciclo en la Formación Inicial Docente	Competencias para educar en el primer ciclo (COM)			
	Cursos enfocados en la atención del primer ciclo (CU)			

Leyenda:

D: Definición del DIT

RD: Resultados para lograr el DIT

FD: Factores asociados al DIT

SPD: Servicios y programas de DIT

COM: Competencias para educar en el primer ciclo

CU: Cursos enfocados en la atención del primer ciclo

EP1: Entrevista Practicante 1

EP2: Entrevista Practicante 2

EP3: Entrevista Practicante 3

ANEXO 5:

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Giannina Juliana Mendoza Huamán, estudiante de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Patricia Elena González Simón. La investigación, denominada “Desarrollo Infantil Temprano de cero a dos años en la Formación Inicial Docente: Percepciones de practicantes de Educación Inicial”, tiene como propósito analizar las percepciones de las practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.

- La entrevista durará aproximadamente 50 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por la investigadora en su computadora personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: gmendozah@pucp.edu.pe o al número 993057501. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo:	
Nombre del participante:	
Fecha:	

ANEXO 6:

CARTA PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS Y MATRICES DE VALIDACIÓN

Lima, 9 de octubre de 2021

Estimada

Profesora Regina Moromizato

Presente.-

Por medio de la presente me dirijo a usted para saludarla y a la vez pedirle su colaboración en la investigación cualitativa titulada “Desarrollo Infantil Temprano de cero a dos años en la Formación Inicial Docente: Percepciones de practicantes de Educación Inicial”. El problema planteado que guiará el presente estudio es: ¿Qué percepciones tienen las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima Metropolitana sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años? Para ello, se eligieron dos instrumentos de recojo de información: Una matriz de análisis documental y una guía de entrevista semiestructurada. Para mayores detalles, ver la matriz de consistencia adjunta.

Le solicito su opinión con relación a la validez del contenido*, relevancia** y redacción*** de las preguntas en torno a los objetivos de la presente investigación:

Objetivo General

Analizar las percepciones de las practicantes de Educación Inicial de una universidad privada de Lima sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.

Objetivos Específicos

1. Analizar la Formación Inicial Docente de Educación Inicial como aporte para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.
2. Conocer las percepciones de las practicantes de Educación Inicial sobre el aporte de su Formación Inicial Docente para el Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años.

Se adjunta los cuadros que le permitirá validar los instrumentos mencionados.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, me despido de usted.

Atentamente,

Giannina Juliana Mendoza Huamán
gmendozah@pucp.edu.pe
2073139

* Validez de contenido: Los instrumentos tienen congruencia con los objetivos de la investigación y van de acuerdo al tema de investigación.

**Relevancia: Los instrumentos recogen información que permiten dar respuesta al problema de investigación y al objetivo del estudio. Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información relacionada a las categorías definidas en la matriz de consistencia.

***Redacción: Los instrumentos contienen una correcta formulación y se logra comprender el objetivo de los mismos. La matriz de análisis documental y las preguntas son claras y comprensibles.

ANEXO 7:

VALIDACIÓN DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Nombres y apellidos:

Áreas de experiencia profesional:

Cargo actual:

CATEGORÍA 1: Educación del primer ciclo en la Formación Inicial Docente								
SUBCATEGORÍAS	CRITERIOS	Validez del contenido (Congruencia)		Relevancia		Redacción		Observación:
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Competencias para educar en el primer ciclo	Formación general vinculado a la atención de niños y niñas del primer ciclo							
	Formación en la práctica e investigación a la atención de niños y niñas del primer ciclo							
	Formación específica a la atención de niños y niñas del primer ciclo							
Cursos enfocados en la atención del primer ciclo	Cursos generales a la atención de niños y niñas del primer ciclo							
	Cursos especializados a la atención de niños y niñas del primer ciclo							
	Cursos electivos a la atención de niños y niñas del primer ciclo							

ANEXO 8:

VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombres y apellidos:

Áreas de experiencia profesional:

Cargo actual:

Subcategorías	Ítem	Preguntas	Validez del contenido (Congruencia)		Relevancia		Redacción		Observación:
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Desarrollo Infantil Temprano de niños y niñas de cero a dos años	1	¿Consideras importante el desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo?, ¿por qué?							
	2	¿Qué consideras que es lo más importante en el desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo?, ¿por qué?							
	3	¿Cuáles son los factores que afectan más un buen desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo?							
	4	¿Qué servicios o programas que atienden a los niños y niñas del primer ciclo conoces?, ¿qué actividades crees que se desarrollan en estos servicios o programas para la atención de este ciclo?							
Educación de primer ciclo en la Formación Inicial Docente	5	¿Qué es lo que aprendiste a lo largo de la carrera sobre desarrollo infantil?, ¿y acerca de la atención de los niños y niñas del primer ciclo?							
	6	¿Qué experiencias en relación al trabajo con niños y niñas del primer ciclo te ha facilitado tu facultad?							
	7	¿Cómo consideras que fue tu formación universitaria en torno al desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo?							
	8	¿Qué cursos te ayudaron a desarrollar competencias para la atención de niños y niñas del primer ciclo?							
	9	¿Cómo te ayudaron los cursos generales, de especialidad y los electivos a desarrollar competencias para la atención de este ciclo?							
	10	¿Qué otros cursos te hubiera gustado llevar para desarrollar más competencias para la atención del primer ciclo en tu formación?							

ANEXO 9:

Procesamiento de la información de la matriz documental

Sub categorías	Criterios	U1	U2	U3
Competencias para educar en el primer ciclo (COM)	Formación general vinculado a la atención de niños y niñas del primer ciclo	<p>FG_U1: "Comprometido con el aprendizaje permanente, desarrolla proyectos de cambio e innovación en los procesos educativos y sociales, con el enfoque integral y sistémico".</p>	<p>FG_U2: "Muestra una sólida formación humanística, científica y tecnológica que le permite desenvolverse personal, social y profesionalmente evidenciando la práctica de valores éticos a favor de una sociedad justa, solidaria e incluyente".</p>	<p>FG_U3: "El futuro docente busca su constante desarrollo y la profundización de conocimientos, utilizando así sus capacidades para su crecimiento personal y profesional y el beneficio de sus alumnos". "El aprendizaje constante y el propio crecimiento permitirán tener un enfoque actual e innovador en las estrategias de enseñanza utilizadas con el estudiante".</p>
	Formación en la práctica e investigación a la atención de niños y niñas del primer ciclo	<p>FPI_U1: "Lidera equipos de investigación social, alineados a las políticas y prioridades del sector Educación y del Estado". "Conduce de manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje, los proyectos educativos y sociales en el ámbito institucional y de gobierno, propiciando un ambiente de convivencia, de paz y sostenibilidad". "Ejerce un sentido autocrático con relación a su acción docente y despliega sus energías positivas para mejorar constantemente su labor pedagógica en la interacción social". "Promueve el desarrollo autónomo y la iniciativa personal y grupal de los niños en las actividades del aula y centro educativo".</p>	<p>FPI_U2: "Muestra habilidades interpersonales de investigación y capacidad de trabajo en equipo orientadas al logro de los propósitos que la formación exige, participando activa y creativamente". "Aplica los principios y enfoques de la gestión de la calidad para intervenir en la organización y dirección de instituciones educativas poniendo en práctica la concertación de ideas, opiniones o posiciones teóricas como forma de expresión del pensamiento crítico mostrando compromiso con la innovación y la mejora continua de la educación".</p>	<p>COM_FPI_U3: "La interacción entre teoría y práctica se implementa desde el inicio de la carrera, a través de un enfoque reflexivo, y de investigación llevado a la acción en diferentes escenarios educativos de la primera infancia".</p>

	Formación específica a la atención de niños y niñas del primer ciclo	<p>FE_U1: "Diseña currículos, planes y programas educativos para el niño y la niña sustentado en el conocimiento de las bases teóricas y metodológicas del nivel educativo" "Formula estrategias específicas para la diversificación curricular de acuerdo al contexto en el que se desarrolla la vida de los niños y niñas" "Demuestra habilidades para estimular la creatividad, el sentido lógico, y la socialización ética y la identidad de los niños". "Organiza el aprendizaje utilizando los recursos musicales, la expresión dramática y el sentido estético en general teniendo en cuenta la sensibilidad infantil".</p>	<p>FE_U2: "Interviene con autonomía y confianza en sí misma en la acción educativa del aula para promover aprendizajes significativos en los niños y potenciar su desarrollo integral mediante el diseño, desarrollo y evaluación de actividades a partir de la intencionalidad del currículo y en contextos didácticos intencionalmente implementados, mostrando interés por la calidad de su desempeño". "Desarrolla proyectos de investigación educativa desde una visión amplia y crítica de la problemática de la atención a la primera infancia, para construir conocimiento que contribuya a la gestión de propuestas pertinentes e innovadoras que aseguren una educación de calidad para todos, evidenciando un comportamiento ético".</p>	<p>COM_FE_U3: "Partiendo de una perspectiva reflexiva y crítica el futuro docente egresado tendrá el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctica que le permitirá ejercer su profesión en diferentes contextos". "Gracias a este enfoque, desarrollará conocimientos, habilidades y actitudes para manejar los diversos retos de aprendizaje que aparezcan en su día a día".</p>
Cursos enfocados en la atención del primer ciclo (CUR)	Cursos generales a la atención de niños y niñas del primer ciclo	CG_U1: Educación alimentaria.	CG_U2: Fundamentos de la psicología.	CUR_G_U3 Desarrollo humano, procesos afectivos y sociales, Psicología del aprendizaje.
	Cursos especializados a la atención de niños y niñas del primer ciclo	CE_U1: Pedagogía infantil, Expresión musical en Educación Inicial, Teorías psicológicas del niño menor de seis años, Expresión dramática en Educación Inicial, Biología, Psicología del Desarrollo, Literatura Infantil, Desarrollo de la Psicomotricidad Infantil, Psicología del aprendizaje, Desarrollo de la personalidad infantil, Materiales en Educación Inicial,	CE_U2: Biología, Neurofisiología, Psicología evolutiva, Música, Desarrollo Humano: Infancia y Niñez, Psicomotricidad y Expresión Corporal, Psicología del Aprendizaje, Estimulación Temprana I y II, Didáctica Lúdica Motriz, Literatura Infantil, Diseño y Programación Curricular en Educación Inicial.	CE_U3: Creatividad y expresión gráfico plástica, Literatura infantil y dramatización, Educación rítmica, expresión corporal y danza, Infancia, sociedad y derechos, Educación para la convivencia, Desarrollo de la actitud científica y del cuidado del medio ambiente, Educación psicomotriz, Desarrollo de la comunicación integral, Programas y servicios para niños menores de

		Prevención de enfermedades del niño y primeros auxilios, Desarrollo del primer año de vida, Juegos, canciones y rondas infantiles, Neurología y aportes de la Neurociencias de la niñez temprana, Desarrollo del segundo y tercer año de vida del niño, Estimulación y generación de aprendizajes en niños menores de tres años, salud y alimentación e el niño menor de tres años, Seminario de la niñez temprana.		seis años, Salud infantil y prevención de emergencias, Programa curricular, Problemas de desarrollo infantil.
	Cursos electivos a la atención de niños y niñas del primer ciclo	CELEC_U1: Los cursos electivos son de Idioma (Quechua o inglés)	CELEC_U2: Necesidades Educativas Especiales, Primeros Auxilios	CELEC_U3: Según el plan de estudios, es de libre disponibilidad.

Legenda:

U1: Universidad pública
U2: Universidad privada
U3: Universidad privada
FG: Formación general
FPI: Formación en práctica e investigación
FE: Formación específica
CG: Cursos generales
CE: Cursos específicos
CELEC: Cursos electivos