

TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la
carrera de**

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Aprendizaje durante la primera infancia en niños y niñas
institucionalizados en un dispositivo de protección de la ciudad de Salta
Capital”**

Autoras:

**Albizú, Lourdes Macarena; Alavila Verónica;
Báez Vanesa.**

Tutora:

Dra. Jimena Rodríguez

Fecha de Presentación:

25/02/2022

TÍTULO

“Aprendizaje durante la primera infancia en niños y niñas institucionalizados en un dispositivo de protección de la ciudad de Salta Capital”

Autoras:

Albizú, Lourdes Macarena
DNI: 39040636

Firma:


Lourdes Macarena Albizú
Psicopedagoga
M.P. 1447

Alavila, Yamila Verónica
DNI: 40.658.171

Firma:



Baez, Edith Vanesa
DNI: 28.887.816

Firma:



Tutora:

Rodríguez Jimena

Firma:


Jimena S. Rodríguez
PSICÓLOGA
MAT. 7001

AGRADECIMIENTOS

A nuestra tutora por el tiempo dedicado y los conocimientos brindados haciendo de este trayecto una experiencia inolvidable.

A nuestros familiares por darnos ánimo durante el proceso.

A todas las personas que nos apoyaron e hicieron posible que este trabajo se realizada con éxito.

A la institución que permitieron realizar la presente investigación

A las cuidadoras y personal del dispositivo por la buena predisposición para llevar a cabo las entrevistas en dicha instancia.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo describir los procesos de aprendizaje en los niños/as institucionalizados durante la primera infancia, en dispositivos de protección para dar cuenta de las similitudes y/o diferencias que se encuentran en la adquisición de los mismos con respecto a niños/as con cuidados parentales.

A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas individuales a cuidadoras del dispositivo Hogar Cuna. Luego de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido.

Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar, según lo expresado por parte de las entrevistas, que el aprendizaje de estos varía de acuerdo a las circunstancias, es decir, que va a estar determinado por la historia vital del sujeto en donde entran en juego el contexto individual. Otro aspecto que se pone de manifiesto tiene que ver con la relevancia que asume el rol de las cuidadoras en el proceso de adquisición de aprendizajes y los abordajes que se despliegan a través de sus intervenciones realizadas por medio de actividades de la vida diaria, a su vez se evidencia una coherencia en el discurso de las entrevistadas con respecto a los tratos y forma de aprender de los niños que se encuentran alojados en un dispositivo de protección. Por tanto, las principales conclusiones se vinculan a la visibilización de los procesos de aprendizajes en la infancia institucionalizada, dando cuenta que las mismas se articulan entre la ley de protección integral 26.061 y la educación formal.

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje- primera infancia- cuidadores- niños- institucionalización.

Índice

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
Capítulo I: Marco teórico	14
I.1.1. Etapas de la niñez	15
I.1.2. Primera Infancia	16
I.1.3. Apego	16
I.1.4. Desarrollo	16
I.1.5. Desarrollo Motor	17
I.1.6. Movimiento Libre	18
I.1.7. Cuidado	20
I.1.8. Vulnerabilidad	21
I.2. Institucionalización	22
I.3. Aprendizaje	24
I.3.1. Primeros Vínculos en el Aprendizaje	25
I.3.2. Juego Simbólico	26
I.3.3. Juego	27
Capítulo II: Metodología	30
II.2. Objetivos	31
• General	31
• Específicos	31
II.3. Enfoque Metodológico	31
II.4. Diseño y Alcance	32
II.5. Participantes	33
II.6. Instrumento de Recolección de Datos	33
II.7. Procedimientos de Recolección de Datos	34
II.8. Análisis de Datos	34
Capítulo III: Resultados	37
III.1. Concepción de aprendizaje en niños institucionalizados	38
III.2. Experiencias de Aprendizajes en la primera infancia Institucionalizada	40
III.3. Estrategias Didácticas	41
III.4. Relación juego-aprendizaje	42
III.5. Relación apego-aprendizaje en la primera infancia.	44

Conclusiones	47
Referencias	50
ANEXO	52
Anexo I: Consentimiento informado de participación	53
Anexo II: Modelo de entrevista semiestructurada	54

Introducción

El presente estudio se centra en una práctica psicopedagógica acerca del aprendizaje durante la primera infancia en niños institucionalizados en un dispositivo de protección de la ciudad de Salta Capital.

El aprendizaje de niños y niñas institucionalizados varía de acuerdo a las experiencias que tuvieron los mismos durante su primera infancia, en este influye la capacidad de los cuidadores para dar respuesta a las necesidades específicas subjetivas, el ambiente y calidad de cuidado.

En relación a lo expuesto anteriormente se puede mencionar las siguientes investigaciones previas a partir de las cuales abordaran dicha temática desde diversos ámbitos.

Farias Carracedo (1985) investigó acerca de la creación de la casa cuna en la ciudad de Mendoza, donde se albergan niños que comprenden la edad de 0 a 5 años, dando cuenta que estos espacios son usados como última instancia. A su vez relata cómo es la vida dentro del dispositivo quienes buscan crear un ambiente familiar hasta que puedan ser restituidos con un referente afectivo o se inicie el proceso de adoptabilidad. El autor, presenta la historia del Hogar Casa Cuna en la ciudad de Mendoza, Argentina, desde sus orígenes, a principios del siglo XX, hasta la actualidad enmarcando dicha historia en el contexto legislativo nacional y provincial y señala que, en sus orígenes, la Casa Cuna fue fundada por las Damas de la Caridad. Agrega, además, que en el año 1950 el Estado, por medio de la Dirección Provincial del Menor, se hizo cargo de dicha institución, aunque delegó el cuidado de los niños a las Hermanas de Nuestra Señora del Rosario que desempeñaron esa función hasta mediados de la década del '70, fecha en la que la Dirección del Menor dispuso de su propio personal. Luego, Farias Carracedo (2015) menciona que, en el año 1998, el Gobierno firmó un convenio con una Asociación (AVOME) que, desde entonces, se ocupan a través de la figura de "gestión asociada" de este Hogar. Desde el año 2005 se evidencian serios intentos por adecuar el funcionamiento institucional a la Doctrina de la Protección Integral. La Casa Cuna tiene dos

peculiaridades fundamentales: en primer lugar, siempre ha sido el Macro-Hogar más poblado y, en segundo lugar, es el único Macro-Hogar que existe hasta la actualidad en la ciudad de Mendoza. Las variables desarrolladas en esta investigación, son Mendoza - Casa Cuna – Historia - Macro-Hogar – Infancia – Instituciones. Para ello, utilizó la metodología de la investigación histórico, rastreando hallazgos y análisis de las fuentes documentales o testimoniales, trabajando con fuentes documentales (principalmente escritas): archivos públicos y privadas; y fuentes orales (o testimonios con informantes claves) y para la investigación de la historia y de la situación actual recurrió al relevamiento y análisis documentación tal como Leyes, decretos y resoluciones de la provincia de Mendoza referidas a situación de niños desde 1939 hasta la actualidad, disposiciones, actuaciones y reglamentos de la Casa Cuna, boletines oficiales de carácter público de la Provincia de Mendoza, artículos periodísticos del ámbito provincial y nacional y relevamiento de fuentes testimoniales. De esta manera, el autor desarrolla las distintas etapas de funcionamiento por las que atraviesa esta Institución en la ciudad de Mendoza, hasta finalmente concluir la misma ha estado sujeta a muchísimas modificaciones según la etapa política-institucional-legislativa de estos más de 60 años de existencia y que los puntos a modificar y mejorar son múltiples, no debiéndose desconocer los sinceros intentos de los actores de estos últimos años que se han comprometido con la protección de la infancia más pequeña y vulnerable.

Lyons-Ruth, (1996), evalúa patrones de apegos en niños institucionalizados con problemas de conductuales. La teoría y la investigación sobre el apego se utilizan en muchos contextos aplicados, incluidos los juzgados de familia, pero hay malentendidos muy extendidos y que a veces dan lugar a aplicaciones erróneas. El objetivo de este documento de consenso es, por lo tanto, mejorar la comprensión, contrarrestar la desinformación y dirigir el uso de la teoría del apego por parte de los juzgados de familia en la dirección de un apoyo basado en la evidencia, especialmente en lo que respecta a la protección de niñas y niños y las decisiones sobre su custodia. Primeramente, la investigación aborda los problemas relacionados con el uso

de la teoría y la investigación sobre apego en los juzgados de familia, se analizan las causas de tales problemas. Para ello, se examinan las aplicaciones de la teoría del apego en los juzgados de familia en el marco del concepto de interés superior de niños, los malentendidos relacionados con la teoría del apego e identificamos los factores que han obstaculizado su adecuada aplicación. En la segunda parte ofrecen recomendaciones para la aplicación de la teoría y la investigación sobre apego. Para ello establecemos tres principios del apego: la necesidad de niñas y niños de cuidadoras y cuidadores habituales que no maltraten, el valor de la continuidad de cuidados de calidad suficientemente buena y los beneficios de las redes de relaciones de apego. También analizamos la idoneidad de las evaluaciones de los estilos de apego y del comportamiento de los cuidadores para fundamentar la toma de decisiones de los juzgados de familia. Llega a la conclusión de que las evaluaciones de quienes cuidan deberían ocupar un lugar central. Aunque no hay consenso entre nosotros sobre el uso de las evaluaciones del estilo de apego para fundamentar las decisiones sobre custodia y protección infantil, dichas evaluaciones son actualmente las más adecuadas para orientar y dirigir las intervenciones de apoyo. Por último, se proporcionó orientaciones para guiar la futura colaboración en la investigación interdisciplinaria.

Méndez Tapia & Gonzales Bravo (2002) investigaron en el país de Chile sobre patrones de apego en menores institucionalizados con problemáticas conductuales. Demostrando que los apegos adquiridos en los niños varían ampliamente de acuerdo a su contexto y experiencias previas en la primera infancia. El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación existente entre patrones de apego y la presencia de trastornos conductuales en menores institucionalizados. En dicha investigación estudiaron cuatro áreas principales: características de vulnerabilidad del niño, déficit en el estilo parental, apego y adversidad familiar. De esta manera, se desarrolla el concepto apego, haciendo referencia a un sistema de conductas que son activadas por estrés y que tienen como objetivo la reducción del arousal y la reinstauración del sentido de seguridad, usualmente logrado en la infancia temprana a través de la proximidad física con un cuidador y más tarde dada por

la disponibilidad psicológica de este. Por otra parte, el autor, menciona que la investigación acerca del comportamiento de apego se ha desarrollado en dos grandes periodos. Desde 1970 a 1985, los estudios se centraron en la replicación de las investigaciones originales de Ainsworth y sus colegas en los cuales se observaba el comportamiento del infante hacia el cuidador, en respuesta a una situación extraña generada por la separación breve de la madre en un medio desconocido. Además, se relaciona el apego con la conducta agresiva, el déficit atencional. Metodológicamente, para la evaluación de los patrones de apego, se utilizaron dos fuentes primarias de información: los criterios DSM-IV para trastorno reactivo de la vinculación y los resultados del RADQ que permiten identificar AD. Los principales resultados, indican que sólo una mínima parte de los menores dispone en su carpeta de antecedentes de informes psiquiátricos y/ o psicológicos, que permitan avalar diagnósticos y planificar tratamientos en intervenciones con los menores; con respecto a los tipos de vínculo encontrados como más prevalentes en la población estudiada, se encontró el tipo ansioso con un 18% y se concluye finalmente que se evidencian necesidades afectivas y psicológicas de los niños de privados e institucionalizados en nuestro país.

A su vez, Fernández Daza & Fernández Parra (2012) realizan un estudio sobre comportamiento y las competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados, teniendo por objetivo principal analizar los problemas de comportamientos en adolescente venezolanos institucionalizados. En la misma evaluaron las habilidades psicosociales, académicas y los problemas de comportamiento. Los resultados demostraron que los adolescentes institucionalizados tienen menores competencias psicosociales y académicas, como así también mayor problema de comportamiento que los jóvenes con cuidados parentales. El universo de esta investigación estuvo constituido por 409 adolescentes y preadolescentes entre los 11 y 16 años del Distrito Federal Caracas y del Estado Miranda, específicamente de Baruta, Guarenas y Guatire, pertenecientes a colegios tanto públicos como privados o subsidiados. La muestra final quedó constituida por 222 participantes con una media de 13.3 años de edad ($DE = 1.24$), 124

mujeres y 98 varones, conformando dos grupos: los menores institucionalizados (N = 111) y el grupo control (N = 111). Para recolectar información, se utilizó un cuestionario reelaborado para evaluar la psicopatología de niños y adolescentes entre 11 y 18 años, a partir del informe del propio menor que aporta información sobre sus competencias psicosociales y problemas psicológicos. Está compuesto de dos partes: la primera de 17 ítems que hacen referencia a competencias psicosociales (habilidades deportivas, sociales y académicas); la segunda parte de 119 ítems: 14 describen conductas adaptativas o prosociales y el resto conductas desadaptativas. Los ítems están formulados en primera persona y se contestan en una escala tipo Likert con tres opciones: 0 (No es verdad), 1 (Algo verdad) y 2 (Muy cierto). Los principales resultados demuestran diferencias significativas entre ambos grupos respecto a varias de las variables medidas en las que los niños del grupo institucionalizado informaban de una mejor y mayor ejecución que los niños del grupo control, excepto, en rendimiento escolar. En lo que respecta a las competencias psicosociales reportadas por padres y cuidadores, también se descubrieron diferencias significativas en algunas variables, siendo los niños institucionalizados quienes tienen puntajes más bajos en comparación con el grupo control. Los resultados de las características psicosociales que fueron analizadas como variables cualitativas ordinales, permiten observar que sólo hubo diferencias significativas en las que los niños institucionalizados muestran peores competencias. Se concluye en esta investigación, que los niños y adolescentes institucionalizados en centros de bienestar infantil o las entidades de atención (acogimiento residencial) en Venezuela, presentan más problemas de comportamiento de todo tipo (internalizado, externalizado y mixto) que los encontrados en la población general. También muestran una peor situación académica y menores competencias psicosociales. Con independencia de que los problemas detectados sean consecuencia de la propia institucionalización, o resultado de las condiciones que llevaron a su acogimiento residencial, deberían recibir una mayor atención por parte de las entidades y autoridades responsables.

Estas investigaciones se orientan a analizar la vida y convivencia de los niños y adolescentes dentro de los dispositivos de protección. Teniendo en cuenta este punto se considera oportuno proponer un trabajo de investigación que tenga como objetivo de estudio el abordaje y la importancia del aprendizaje en la primera infancia desde la psicopedagogía es necesario ayudar a garantizar una educación significativa y de calidad teniendo como eje principal el cuidado y las herramientas implementadas para la adquisición de la misma durante la primera infancia.

En función de lo explicitado, se sitúa como objetivo principal de la presente investigación describir los procesos de aprendizaje durante la primera infancia en niños institucionalizados en dispositivo de protección.

Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en indagar las concepciones de los cuidadores sobre el aprendizaje de los niños institucionalizados; explorar y describir las experiencias de aprendizaje informal que tienen lugar durante la primera infancia de los niños institucionalizados de acuerdo a sus cuidadores; identificar y describir las estrategias didácticas que se utilizan para promover aprendizajes en los niños durante la primera infancia, de acuerdo a sus cuidadores; indagar las concepciones de los cuidadores sobre la relación juego-aprendizaje en los niños institucionalizados durante la primera infancia y por ultimo indagar las concepciones de los cuidadores sobre la relación apego-aprendizaje en los niños institucionalizados durante la primera infancia.

La investigación se estructuro en tres partes fundamentales. El primer capítulo denominado marco teórico, desarrolla las principales categorías teóricas denominadas: Primera infancia; Apego; Aprendizaje; Institucionalización; Juego y cuidado. Desde diversos autores entre los cuales se destacan Pikler E., Fernández Alicia, Winnicott, entre otros.

Respecto al segundo capítulo, el cual hace referencia al aspecto metodológico, se puede mencionar que la presente investigación posee un enfoque cualitativo sustentado en una lógica y proceso inductivo. El diseño es no experimental transversal, con un alcance descriptivo. Para la recolección de

datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales, con el objetivo de obtener las perspectivas y puntos de vista de los y las participantes. El análisis de dichos datos obtenidos fue cualitativo, teniendo en cuenta cada significación particular para luego otorgar una visión general y aproximada del objeto de estudio y, de este modo, poder producir nuevos sentidos sobre el mismo.

Finalmente, en el tercer capítulo de resultados, se presenta, en primera instancia, el sistema de categorías construido para el análisis de datos y el posterior desarrollo de las principales relaciones y hallazgos establecidos entre las categorías y las entrevistas realizadas.

Por último, en el apartado final de conclusiones se resalta la importancia de pensar en herramientas y estrategias novedosas que permitan brindar mejores oportunidades para poder acompañar y transformar las realidades que pasan por los dispositivos protectores.

Capítulo I: Marco teórico

1.1. Niñez

Ucha (2010) designa con el término de Niñez a aquel período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento del individuo hasta la llegada de la pubertad, a los 13 años, cuando se dará paso a la siguiente etapa de la vida, la adolescencia. Entonces, hasta esta edad la persona será considerada como un niño/a.

La Niñez, llamada asimismo como infancia, resulta ser el momento de la vida de las personas en la cual se crece más, a pasos agigantados se podría decir; el mayor porcentaje de crecimiento del ser humano se produce justamente en este período de la vida, y son prácticamente constantes los cambios físicos que se van desarrollando durante la misma.

1.1.1. Etapas de la niñez

La niñez se divide en tres etapas esenciales:

1- La lactancia: es el periodo inmediatamente posterior al nacimiento, en el cual el niño, aún bebé, es alimentado por la leche materna. Según los hábitos de la madre, la cultura o la necesidad, la lactancia suele prolongarse hasta los dos años de edad. Durante esta etapa, él bebé es llamado “lactante”.

2- La primera infancia: es el periodo que va desde el abandono de la lactancia hasta la edad aproximada de seis años. Durante el mismo, el niño fortalece habilidades para la comunicación, desarrolla la motricidad fina, aprende a seguir instrucciones y desarrolla las bases de su crecimiento afectivo, entre muchas otras cosas. A las personas de esta etapa se las denomina “infantes”.

3- Segunda infancia: es la etapa de la niñez que abarca desde los seis años hasta los doce o trece años de edad. Las personas de esta etapa son denominadas “niños y niñas”.

I.1.2. Primera Infancia

UNICEF (2005) conceptualiza a la primera infancia como el período de mayor y más rápido desarrollo en la vida de una persona. Durante esta etapa se construyen las bases del futuro de cada niño, de su salud, bienestar y educación. Por eso es necesario que en esta etapa todos reciban oportunidades que permitan una vida plena y productiva y el ejercicio de sus derechos. Asegurar el acceso a un sistema de protección social de calidad desde el comienzo puede hacer una diferencia en el desarrollo de los niños y niñas, y con ellos, de toda la sociedad. Con intervenciones tempranas, las inequidades y disparidades sociales pueden erradicarse. Naciones Unidas reconoce la importancia de la primera infancia, por tanto, el objetivo es que cada niño tenga el mejor comienzo.

I.1.3. Apego

Bowlby (1946) considera que el apego es esencial para la salud mental en la primera infancia. El calor, la intimidad y la relación constante de la madre (o de quien con carácter permanente la sustituya) en los que ambos encuentran satisfacción y goce. Cuando se asegura esta relación, las emociones de ansiedad y culpa que caracterizan en gran parte las perturbaciones mentales se manifestarán en forma moderada y armónica.

I.1.4. Desarrollo

Para Bronfenbrenner (1976) el desarrollo es un proceso que dura toda la vida ya que se da de manera acumulativo-continua, discontinuo-innovadora; multidireccional y multidimensional: no hay un único curso de desarrollo; es dinámico; plástico e influenciado fuertemente por el contexto socio-histórico. A su vez, dicho autor menciona que la vulnerabilidad de cada uno de los elementos del sistema puede afectar al sujeto en momentos del desarrollo fortaleciendo o debilitando sus respuestas y relaciones con los entornos.

Schapira & Roy (2010) sostienen que desde la concepción el bebé inicia un recorrido denominado desarrollo. El crecimiento y el desarrollo de los niños durante los primeros años de su vida son fundamentales para sus posibilidades de avances posteriores y para su futuro como individuo. Todos los niños nacen con capacidades de aprender, potenciar y con aptitud para desplegar su inteligencia. Los bebés realizan aprendizajes que se van cumpliendo en determinados momentos, cada uno a su tiempo. El desarrollo es gradual, cada nuevo aprendizaje o progreso se apoya en los anteriores.

El amor y las atenciones que cuidadores y referentes afectivos le ofrecerán al bebé al alimentarlo, bañarlo, cambiarlo o llevarlos de paseo (llamadas actividades de la vida diaria) le brindarán a este lo necesario para incrementar sus sentidos, sus movimientos y lo prepararán para adquirir diferentes habilidades y destrezas. (Schapira & Roy 2010).

I.1.5. Desarrollo Motor

Pikler (1985) refiere al desarrollo motor como la acción del niño en el espacio, esto le permite vivenciar las posibilidades concretas de su cuerpo y le provee el conocimiento corporal de las dimensiones espaciales, esencial para su ubicación y desplazamiento en el mundo de los objetos.

Si se coloca al niño en decúbito dorsal se observa que desde el nacimiento se muestra competente para mover la cabeza hacia ambos lados, seguir con la vista el movimiento de una persona u objeto y satisfacer la necesidad de cambios posturales. Sin embargo, en los primeros meses existe una posición preponderante producida por el Reflejo-Tónico-Cervical-Asimétrico (RTCA) por el cual la cabeza se dispone hacia el costado izquierdo o derecho, postura que se corresponde con la extensión del miembro superior e inferior del mismo lado y la flexión del miembro superior e inferior del lado contrario.

Esta organización postural, se conoce también como “posición del esgrimista” o del “espadachín”. Por otra parte, presenta grandes ventajas como

factor de desarrollo, en relación con la posición decúbito ventral: Cuando el bebé es acostado decúbito dorsal, las agitaciones e impulsos pueden manifestarse efectivamente ya sea como descarga tónica emocional, como ejercicio funcional o como medio de expresión o puede observar el entorno, regular sus tensiones corporales, moverse libremente, expresar sus necesidades y ubicarse en el espacio concreto. (Pikler 1985)

El RTCA asegura que la cabeza quede girada hacia un costado. En esta posición, la boca y las narinas del bebé se encuentran a considerable distancia de la superficie de apoyo (aproximadamente 1,5 a 2 cm), facilitando la respiración y evitando la aspiración del propio vómito. En la posición en decúbito dorsal los apoyos de la cabeza, espalda, nalgas y los cuatro miembros conforman una base de sustentación amplia que minimiza los efectos de la fuerza de gravedad, quedando, en consecuencia, la energía disponible para el ejercicio de las reacciones circulares, el desarrollo de las posturas intermedias y la manipulación. (Pikler 1985)

I.1.6. Movimiento Libre

Pikler (1985) denominó “posturas y desplazamientos intermedios” a las rodadas. El reptado, el gateo y las torsiones del tronco en posición ventral, preparan la musculatura anti-gravitatoria para las posiciones sentado, de pie y la marcha. Estas posturas inician tempranamente la función de locomoción, que van desde la posición dorsal hasta la marcha estable, donde constituyen los indicadores para la valoración del desarrollo motor:

El primer indicador se caracteriza por sacudidas, flexiones, extensiones de los miembros y movimientos de rotación de la cabeza, aun sin movilidad.

En el segundo indicador, la cabeza es la que inicia el movimiento de rotación del cuerpo, donde le siguen los miembros superiores, el tronco, y los miembros inferiores que empujan hasta alcanzar la posición.

Luego está el tercero, que pasa de la posición dorsal a la ventral y vuelve a la dorsal, donde incluye las conductas que “gira repetidamente” y “se desplaza rodando”.

En cuarto lugar, se representa el reptado como comienzo de los desplazamientos en sentido antero-posterior. Reptar le permite al niño desplazarse con mayor velocidad y alcanzar objetos que se encuentran a considerable distancia respecto de su cuerpo. Este tipo de desplazamiento, conjuntamente con las rodadas, las torsiones y el gateo, preparan la musculatura global del cuerpo para adoptar y mantener la postura sentado y la de pie.

Por último, aparece el quinto, donde se produce el gateo apoyando las rodillas y las manos. Representa un salto cualitativo en la organización postural, por cuanto el tronco se encuentra despegado del piso.

Por tanto, Pikler (1985) considera que el niño “se sienta” cuando alcanza esta postura en forma autónoma. Esta postura le brinda libertad de movimiento, permitiéndole salir o regresar a ella, conforme a sus proyectos de acción. Del mismo modo, sigue la séptima, donde el niño está arrodillado cuando su tronco se encuentra cercano a la vertical y el peso de su cuerpo descansa sobre una o ambas rodillas. En la octava, se pone de pie, apoya las manos en el plano vertical proporcionado por las paredes, muebles y el cuerpo de los adultos, llevando a cabo los primeros intentos de ponerse de pie.

Por último, el niño comienza a andar sin sujetarse y camina. Caminar, representa un salto cualitativo en el desarrollo del ser humano.

“El movimiento es fuente de vida. Todo cuanto tiene vida se manifiesta a través de él”. (Pikler 1985)

I.1.7. Cuidado

Tronto (1993) describe al cuidado como la dimensión central para el desarrollo humano y el bienestar como actividades de la especie que incluyen todo lo que hacemos para mantener, continuar y repensar el mundo en el que vivimos haciendo lo mejor posible (p. 103). Dicho de otra forma, son las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales del niño y adulto dependiente, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales éstas son asignadas y llevadas a cabo. Daly&Levis (2000).

Esquivel et al. (2012), convergen en que todos los seres humanos requerimos de cuidado personal, y la gran mayoría cuida a otro en algún momento de su vida. Nadie puede sobrevivir sin ser cuidado, lo cual convierte al ciudadano en una dimensión central del bienestar y el desarrollo. Sin embargo, aunque todos necesitamos ser cuidados, claramente, en la infancia y en la vejez, pero también en la juventud y en la adultez, aunque no con la misma intensidad. En el caso de la niñez, los déficits y las demandas insatisfechas en un momento dado dejan marcas en el desarrollo futuro con efectos que se manifestarán a lo largo del curso de la vida de ese niño descuidado.

Por tanto, es claro que la familia es la institución social central a cargo del cuidado de las personas dependientes. Históricamente, otras instituciones se hicieron cargo de ese cuidado en ausencia de familia o dificultades de las mismas para asumir los cuidados parentales, por ejemplo, los hogares de niños, casas de acogida, centros transitorios, etc. El cuidado institucionalizado deja entrever ciertas carencias, principalmente afectivas, consecuencia de la institucionalización. Como mencionan Esquivel et al. (2012), los vínculos establecidos en la primera infancia son primordiales para el desarrollo y constitución de una persona.

I.1.8. Vulnerabilidad

Abud (2018) refiere que la vulnerabilidad psico-social es el grado de fragilidad psíquica que la persona tiene por haber sido desatendida en sus necesidades sociales básicas establecidas como derechos que le son propios e intransferibles.

Se considera a los niños, niñas y adolescentes una población vulnerable, porque al no contar con autonomía tienen una posición de desventaja para poder hacer efectivos sus derechos y libertades. La autonomía es algo que van adquiriendo progresivamente a medida que crecen y se socializan. A veces, este proceso no se logra de manera apropiada por un conjunto de condiciones sociales, culturales y económicas que les impiden disfrutar de los derechos.

El Plan de Acción por la Infancia y Adolescencia llevado a cabo en los años 2012-2021 considera maltrato infantil a toda acción u omisión, intencional o no, que ocasiona daño real o potencial en perjuicio del desarrollo, la supervivencia y la dignidad de la niña, niño y adolescente en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. Esta acción u omisión puede ser producida por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y supone la vulneración de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Los niños, niñas y adolescentes son víctimas de violencia dentro de sus familias, instituciones y la sociedad en general cuando no se les reconoce como sujetos de derechos que necesitan ser protegidos y atendidos; sino que son cosificados para cubrir necesidades de las personas adultas. Se suma a ello, el inadecuado ejercicio de la paternidad y maternidad que puede ir acompañado de embarazos no deseados, disfunción familiar, abandono, pobreza, violencia dentro de la pareja, presencia de adicciones, entre otros. (Abud 2018)

I.2. Institucionalización

Antiguamente, la ley de patronato establecía un modo de intervención focalizado en la separación de los niños/as de su medio familiar por causas asistenciales y la consecuente institucionalización como medida de protección. De este modo, el Estado llevaba adelante prácticas tutelares y discrecionales que tenían como consecuencia la judicialización de cuestiones sociales.

La reciente sanción de la ley 26.061 consagra un nuevo paradigma que propone un sistema de protección integral, cuyo punto de partida es el reconocimiento de las personas menores de edad como sujetos de derechos, y su modo de intervención se estructura sobre las políticas públicas universales. A la luz de la nueva normativa, la institucionalización debe ser considerada como una alternativa excepcional, limitada en el tiempo y de último recurso, pues debe ser adoptada una vez agotadas las instancias previas. En este entendimiento, la familia y/o los referentes afectivos de los niños/as son considerados como el lugar privilegiado para el desarrollo integral de éstos. Es así que corresponde al Estado desplegar todas aquellas acciones tendientes a lograr la promoción, protección y restitución de los derechos de niños/as dentro de sus ámbitos familiares y comunitarios, a través de políticas públicas universales y entendiendo a la institucionalización como la última alternativa.

Por tanto se gestó como política de Estado un modo de intervención sostenido en:

a. El niño/a como sujeto de derecho (y ya no como objeto de protección). Esto se vincula con el derecho a ser oído en todas las situaciones que le incumban y en todas las instancias donde se tomen decisiones respecto a su situación. Todas las intervenciones deben tender a fortalecer su autonomía.

b. El interés superior del niño (“la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos” por la ley 26.061, art. 3) que funciona como clave interpretativa de las normas y políticas públicas, como elemento para decidir ante superposición de derechos en juego y en la prioridad en las asignaciones presupuestarias.

c. El derecho a vivir en familia, vinculado a priorizar la protección de la comunidad de origen y respetar principalmente el centro de vida del niño, niña o adolescente, esto es no sólo los lazos biológicos sino también afectivos del niño. Todas las intervenciones deben estar apuntadas a fortalecer al núcleo familiar y la comunidad. Además, la ley coloca como garantes de estos derechos en primer lugar al Estado (único que puede lesionar derechos humanos) quien está obligado a promover la vida digna de todos los niños, niñas y jóvenes y remover los obstáculos en el acceso a derechos; y, luego, la familia y la sociedad civil.

Estas tres esferas están obligadas a propiciar un entorno protectorio para todos los niños, niñas y adolescentes. Este es el sentido de la corresponsabilidad, todos los adultos son responsables frente a todos los niños, en la medida de su rol. El Estado debe articular las diversas funciones y roles sectoriales y jurisdiccionales (municipios, provincias, nación, comprendidos en sus tres poderes, organizaciones sociales, escuelas, familias, salas de salud, iglesias, etc.) con el objetivo de promover los cambios culturales que implica la normativa. (Belaunzarán, 2015).

Finalmente partiendo del principio de la indivisibilidad e interdependencia de los derechos, se entiende que cuando se vulnera o se lesiona un derecho (a la vivienda, por ejemplo) se lesionan otros (a la educación, a la salud, etc.). Por ello se promueven abordajes integrales, que tengan en cuenta la totalidad de las situaciones de vulneración de un niño/a, su familia y su comunidad.

En este sentido se debe garantizar en primer lugar el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes a políticas públicas universales. En los casos en que esto se vea obstaculizado, es cuando se despliegan las estrategias de restitución y protección de derechos, a través de los órganos administrativos, que deben remover dichos obstáculos.

I.3. Aprendizaje

Según la Real Academia Española aprender, palabra que proviene del latín “*apprehendĕre*”, significa adquirir conocimiento a partir del estudio o de la experiencia. Y la experiencia “es percibir directamente con los sentidos”. (Rebollo, 2004, p.16) Es este un campo complejo, atravesado por variables subjetivas, familiares, institucionales, que incluye tanto los aprendizajes académicos y curriculares, como todas aquellas experiencias que le permitan a la persona manejar adaptativamente las diferentes situaciones y avatares que se le presenten en su diario vivir. Es decir que el aprendizaje va a estar determinado por la historia vital del sujeto en donde entran en juego sus vivencias, sus costumbres, así como también el contexto social y cultural al que pertenece. En otras palabras, el aprendizaje dependerá de la experiencia que el sujeto tenga con su entorno, en donde el conocimiento se va adquiriendo, asimilando para hacerlo propio.

Fernández (1987) dice que el aprender es un proceso que se construye, por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, y por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende.

Barreiro (2007) menciona que en todo proceso de aprendizaje es necesario contemplar la dimensión subjetiva del niño ya que no sería posible la aprehensión del conocimiento si éste se encuentra ausente. Por tanto, se puede decir que el aprendizaje es un proceso vincular en donde se ponen en juego cuatro niveles: el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia y el deseo, deseo que siempre es deseo del deseo de Otro.

Fernández (1987) por su parte dice que para que haya aprendizaje éste tiene que pasar por el cuerpo, a partir del cuerpo coordinamos nuestras acciones lo que permitirá asimilar los nuevos conocimientos con los anteriores. Piaget (1985) al estudiar el desarrollo de la inteligencia, habla de una

organización del conocimiento, que pasaría por la adaptación del sujeto a partir de la asimilación y la acomodación, afirma que desde el punto de vista biológico existen en el sujeto instrumentos asimiladores que permiten emitir un determinado tipo de respuesta a estímulos externos.

Por tanto, es importante al hablar de “aprendizaje”, incluir no solo aquellos esquemas biológicos que están inscriptos en el desarrollo intelectual, sino también se deben considerar aquellos intercambios que surgen a partir de los primeros vínculos, la madre, el padre, un abuelo, un hermano. Porque vivir en un ambiente que estimule y habilite al niño para acceder al conocimiento, es un requisito fundamental para la adquisición de nuevas habilidades. Schlemenson (1996) refiere que “el tipo de relaciones primarias determina la calidad de relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta”. (p. 13)

El aprendizaje es un proceso vincular en donde necesariamente debe existir un otro que ocupe el lugar de enseñante que muestre el conocimiento, y un aprendiente que logre apropiarse de ese saber y hacerlo propio. Es a partir de los intercambios con el otro lo que permitirá la construcción de la inteligencia, un otro que habilite un espacio que permita pensar, interrogarse y buscar nuevas significaciones. A partir de ese espacio vincular el niño podrá ser constructor de su propia historia y de su propia modalidad de pensamiento. Fernández (1987). Para ello es importante que también exista un deseo, porque si no existe deseo de saber, si no hay curiosidad por descubrir cosas nuevas, la adquisición de nuevos conocimientos se verá obstaculizada.

I.3.1. Primeros Vínculos en el Aprendizaje

Fernández (1987) menciona que el deseo surge en el bebé a partir de los primeros cuidados maternos, debido a su indefensión y desvalimiento el recién nacido necesita de un otro adulto que interprete y entienda sus necesidades y pueda satisfacerlas con amor. De esta forma es la madre o

quien ocupe ese lugar, la que comienza a presentar el mundo a su bebe, ampliando su conocimiento y estructurando su psiquismo.

Es a partir de estos primeros intercambios amorosos que el bebé no solo va construyendo su inteligencia, sino que también se habilita el funcionamiento de la actividad simbólica, lo que permitirá representar en su psiquismo aquel objeto que fue percibido como fuente de placer (madre), pero que ya no es necesario que esté presente Fernández (1987).

El Otro, que no es solamente el otro tangible. El Otro que está construido por todos los otros, que simbólicamente permiten reconocer la individualidad construida especularmente. El Otro que devuelve la propia integridad. Ese Otro devuelve especularmente la posibilidad de reconocerse como una unidad, pero sólo se lo puede mirar completo cuando el espejo de vidrio nos reproduce la imagen corporal, incluido el rostro. El Otro, tal cual el espejo, también devuelve la imagen de completud, que uno solo nunca alcanza (p. 77).

Por tanto, el aprendizaje como sus dificultades dependerá de la ligazón afectiva de los primeros vínculos. Es así que el aprendizaje, es entendido como un proceso vincular determinado por la inteligencia del sujeto y por la presencia de un otro que oficie de sostén, en donde a través de una acción específica que calme y alivie pueda dejar huellas en el aparato psíquico que harán que surja el deseo, deseo que producirá una verdadera transformación a nivel del pensamiento ya que el niño podrá convertirse en autor de su propia historia.

1.3.2. Juego Simbólico

Borja (2018) afirma que el juego simbólico es un tipo de juego en el que los niños pueden desempeñar otros roles imitando situaciones que observan en la vida real. Para hacerlo utilizan la imaginación y crean representaciones mentales. Por tanto, el juego va a ayudar al niño para que pueda fraguar sus miedos, tensiones y conflictos internos mediante él, posibilitando la proyección en otros roles, hace que los pequeños vayan más allá de lo real

y lo concreto enriqueciendo su conocimiento social. A través de esto, los niños pueden imitar, actuar y experimentar con el mundo adulto sin exponerse a consecuencias.

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos, a través del mismo los niños son capaces de divertirse a la vez que aprenden alguna destreza o capacidad. A lo largo del desarrollo, los niños se van haciendo mayores y ganan en capacidad para dotar al juego de mayor complejidad, pasando a ser de un juego individual desde los doce meses a los dos años, a un juego grupal a partir de los 2 años aproximadamente. Este proceso hace del juego simbólico algo decisivo en la socialización. (Borja 2018).

Aucouturier (2004) expone que la función simbólica (necesaria para poder realizar el juego simbólico) se forma a partir del sentimiento de pérdida, ya que es una capacidad representativa que se manifiesta en diferentes expresiones de la conducta que implican la evocación de un objeto físico, entendiendo por "objeto" también a las personas cercanas al bebé y, en concreto, a las figuras de la madre y el padre. Por lo tanto, para desarrollar esta función, es necesario haber tenido experiencias de separación, ausencia, pérdida, etc. de la figura materna, vividas con placer, en seguridad y sin angustia.

Estas experiencias son las que el niño "juego" en lo pre-simbólico, como antesala de lo que luego jugará en el simbólico, como refiere Winnicott (1980), el niño elabora la identidad para poder más adelante transformarla asumiendo otras identidades diferentes a la propia.

1.3.3. Juego

Los niños tienen una profunda necesidad de jugar. El interés en observar su entorno es incansable. Sienten placer en tocar, sentir, estrujar, coger y dejar caer objetos. (Winnicott 1971).

El período más importante del desarrollo humano es el que comprende desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Durante esos años, el desarrollo de las competencias cognitivas, el bienestar emocional, la competencia social y una buena salud física y mental forma una sólida base para el éxito incluso bien entrada la edad adulta. Aunque el aprendizaje tiene lugar durante toda la vida, en la primera infancia se produce con una rapidez que luego nunca se igualará UNICEF (2011).

De acuerdo a UNICEF el juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico son fundamentales para su adquisición.

Un aspecto importante del juego es la capacidad de acción de los niños y su control de la experiencia. Por capacidad de acción se entiende la iniciativa de los niños, su proceso de toma de decisiones y su nivel de decisión propia en el juego.

En última instancia, el juego debería implicar un cierto grado de capacidad de acción, que posibilite que los niños adopten un papel activo y sean dueños de sus propias experiencias, además de permitir reconocer y confiar en que son capaces, autónomos y agentes de su propia trayectoria de aprendizaje lúdico. Klein (1926)

Por tanto, el juego sienta las bases para el desarrollo de conocimientos y competencias sociales y emocionales clave. A través del juego, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación. Klein (1926)

Atrios (2004) menciona que el juego también enseña a los niños aptitudes de liderazgo, además de a relacionarse en grupo. Asimismo, el juego es una herramienta natural que los niños pueden utilizar para incrementar su resiliencia y sus competencias de afrontamiento, mientras aprenden a gestionar sus relaciones y a afrontar los retos sociales, además de superar sus temores,

por ejemplo, representando a héroes de ficción. En términos más generales, el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad.

Capítulo II: Metodología

II.1. Problema

¿Cómo son los procesos de aprendizaje durante la primera infancia en los niños institucionalizados en el hogar cuna de la ciudad de Salta Capital?

II.2. Objetivos

- **General**

Describir los procesos de aprendizaje durante la primera infancia en niños institucionalizados en el hogar cuna de la ciudad de Salta Capital, de acuerdo a sus cuidadores.

- **Específicos**

- 1) Indagar las concepciones de los cuidadores sobre el aprendizaje de los niños institucionalizados.
- 2) Explorar y describir las experiencias de aprendizaje informal que tienen lugar durante la primera infancia de los niños institucionalizados, de acuerdo a sus cuidadores
- 3) Identificar y describir las estrategias didácticas que se utilizan para promover aprendizajes en los niños durante la primera infancia, de acuerdo a sus cuidadores.
- 4) Indagar las concepciones de los cuidadores sobre la relación juego-aprendizaje en los niños institucionalizados, durante la primera infancia.
- 5) Indagar las concepciones de los cuidadores sobre la relación apego – aprendizaje en los niños institucionalizados, durante la primera infancia.

II.3. Enfoque Metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. Ya que el autor Samperi et al. (2014), Sostiene que dicho enfoque, se caracterizan por tener una lógica y proceso inductivo, es decir, que parte de lo particular a lo general, es por ello que busca describir e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por la experiencia única de los participantes, por el cual, posee un enfoque holístico,

para ello se utilizan diversas técnicas de recolección de datos como por ejemplo la observación, entrevistas abiertas, revisión de documentos, etc. Es necesario destacar que la misma se desarrolla en ambientes naturales, es decir, sin manipulación de la realidad.

Por último, otra característica destacable del enfoque cualitativo es su interpretatividad, ya que intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le otorguen a la realidad.

II.4. Diseño y Alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo **no experimental**, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan fenómenos tal cual acontecen Hernández Sampieri (2004) refiere que los estudios de diseño no experimental se caracterizan por realizar investigaciones sin manipular deliberadamente variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal, (Dwyer, 1983) aluce al termino transversal como una estrategia que está implicada en una gran variedad de diseño, ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir variables y su incidencia de interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo (Sampieri, 2003) ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar, todos a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan estas.

II.5. Participantes

Participaron de este estudio 10 cuidadoras de una institución de gestión pública ubicada en zona centro de la ciudad de Salta Capital, sus edades están comprendidas entre los 25 y 57 años. Su formación académica es de nivel secundario y terciario. Se considera importante destacar que entre ellos se encuentran profesionales tales como, tres docentes de nivel inicial, una psicomotricista, una psicopedagoga y dos acompañantes terapéuticas.

II.6. Instrumento de Recolección de Datos

Se utilizó como instrumento de recolección de datos: entrevista semiestructurada.

Marradi et al. (2007) sostiene que la entrevista en las ciencias se refiere a una forma de encuentro, una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de información en el marco de investigación. A través de la entrevista se busca obtener datos con la finalidad de analizarlos, comprenderlos y así poder responder las preguntas de investigación, generando conocimiento.

A su vez, es necesario mencionar que las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor

información. Se caracteriza por ser flexible, anecdótica, con preguntas abiertas y neutrales elegidas por el entrevistador y adecuadas a los participantes (Sampieri et al., 2014).

II.7. Procedimientos de Recolección de Datos

Primeramente, se tomó contacto con los directivos de la Institución para que autorice a trabajar con los cuidadores de la misma. Seguidamente se explicaron los objetivos del estudio y la modalidad de aplicación de los instrumentos de recolección de datos a utilizar.

A los cuidadores se les solicitó la firma del consentimiento informado y posteriormente se aplicó la entrevista semiestructurada individual, con una duración aproximada de 30 min. La misma se llevó a cabo de manera presencial y otras a través de la plataforma virtual *meet*. A su vez, se solicitó permiso para grabar las mismas o en su defecto realizar anotaciones registrando cada una de sus respuestas.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó la participación voluntaria de los cuidadores, la condición de anonimato de los mismos, la confidencialidad de la información recabada y su utilización exclusiva con fines de investigación

II.8. Análisis de Datos

La recolección y el análisis ocurren en paralelo, cada estudio requiere un esquema peculiar. La acción consiste en recibir datos no estructurados en el cual el investigador proporciona estructura, para ello, se debe tener en cuenta las expresiones verbales y no verbales; anotación o grabación del investigador.

Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: explorar datos, imponerles una estructura, describir las experiencias de los participantes, otorgarle sentido a la experiencia de los participantes, comprender en profundidad el contexto, reconstruir hechos e historias, vincular los resultados con el conocimiento y generar teoría fundamentada en los datos. Los datos

cuantitativos expresan cuántos elementos puede haber dentro de una determinada categoría. La forma de representarlos es a través de frecuencias o porcentajes. Estos datos expresan el número de objetos, elementos, individuos, acontecimientos, opiniones, etc. Dentro de una categoría determinada. Para el análisis se utilizó el criterio de separación de unidades, en este caso el criterio temático realizado por Rodríguez y otros (1996, p.207), el mismo da cuenta de que el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate.

Tabla 1. Sistema de categorías.

Objetivo Específico	Categoría Primaria	Subcategoría Se 2do Orden	Subcategoría De 3er Orden
1-Indagar las concepciones de los cuidadores sobre el aprendizaje de los niños institucionalizados.	Concepciones de aprendizaje en niños institucionalizados	Concepción del sujeto aprendiz	Objeto de tutela (patronato)
			Sujetos de pleno derechos (Ley 26061)
		Particularidades por condición de institucionalización	Por vivencias traumáticas
			Por carencias afectivas
2- Explorar y describir las experiencias de aprendizaje informal que tienen lugar durante la primera infancia de los niños institucionalizados, de acuerdo a sus cuidadores	Experiencias de aprendizaje en la primera infancia institucionalizada	Contenidos de los primeros	Conocimientos básicos.
			Conocimientos complejos
		Experiencia emocional asociada esos primeros aprendizajes.	Emociones positivas
			Emociones negativas

3- Identificar y describir las estrategias didácticas que se utilizan para promover aprendizajes en los niños durante la primera infancia, de acuerdo a sus cuidadores.	Estrategias Didácticas	-Acciones para promover aprendizajes.	Aprendizajes formales
			Aprendizajes informales.
			Actividades lúdicas
			Actividades manuales
		Tipos de estrategias	Salidas recreativas.
4- Indagar las concepciones de los cuidadores sobre la relación juego-aprendizaje en los niños institucionalizados, durante la primera infancia.	Concepciones sobre relación juego-aprendizaje	Tipos de relación	Mucha Relación
			Poca Relación
			Ninguna Relación
		Dirección de la relación	El juego influye al aprendizaje
			El aprendizaje influye al juego
			La relación de influencias entre juego y aprendizaje es bidireccional
5- Indagar las concepciones de los cuidadores sobre la relación apego – aprendizaje en los niños institucionalizados, durante la primera infancia	Relación apego-aprendizaje en la primera infancia.	Tipos de relación	Mucha relación
			Poca relación
			Ninguna relación
		Dirección de la relación	El apego influye en el aprendizaje
			El aprendizaje influye en el apego
			La relación apego-aprendizaje es bidireccional

Capítulo III: Resultados

III.1. Concepción de aprendizaje en niños institucionalizados

En este apartado se hace referencia a la primera categoría de análisis que se relaciona con el primer objetivo específico de dicha investigación, la misma se subdivide en dos categorías de segundo orden: la concepción del sujeto aprendiz y las particularidades por condición de institucionalización.

A su vez teniendo en cuenta la concepción del sujeto aprendiz en base a la información recabada se puede apreciar una subdivisión de tercer orden en la cual algunas cuidadoras hacen referencia a los niños institucionalizados como sujetos de pleno derecho, amparados bajo la reciente sanción de la ley 26.061, la cual se consagra como un nuevo paradigma que propone un sistema de protección integral, cuyo punto de partida es el reconocimiento de las personas menores de edad como sujetos de derechos (y ya no como objeto de protección). Esto se vincula con el derecho a ser oído en todas las situaciones que le incumban y en todas las instancias donde se tomen decisiones respecto a su situación. Todas las intervenciones deben tender a fortalecer su autonomía.

Cuidadora N°6: *“...el aprendizaje de niños y niñas institucionalizado es bastante diferenciada a la de un niño que no está institucionalizado, ya que las circunstancias que atraviesa toda esa situación, esa vivencia es diferentes, muy diferentes [...] el niño que ingresa a una instancia de institucionalización es un cambio brusco en lo que ya conocía de la vida, no es lo mismo a un niño que crece igual y aprende siempre con una familia, aquí tenemos que acompañarlo en la experiencia de adaptarse y ayudarlo a que sea lo más amena posible su estadía aquí...”*

Cuidadora N°5: *“El principal aprendizaje que tiene los niños es de acuerdo a sus pares y el ambiente, aprenden entre ellos, se copian, y así van desafiándose a sí mismos y aprendiendo cosas básicas experimentando y conociendo el mundo...”*

Por otro lado, por parte de algunas cuidadoras aún son vistos desde un paradigma antiguo como lo fue la ley de patronato, la cual establecía un modo de intervención focalizado en la separación de los niños/as de su medio familiar

por causas asistenciales y la consecuente institucionalización como medida de protección, esto se puede apreciar a continuación:

Cuidadora N°2: *“...Por la variabilidad de edades al momento del ingreso algunos ya tienen un bagaje de aprendizaje desde su lugar de origen y en la institución debemos modificarlo, a veces tenemos que sacarles las mañas que tiene y enseñarles todo de nuevo como si fueran bebés, a comer de nuevo, a jugar, etc. Otros en cambio ingresan sin saber nada con ellos es más fácil trabajar porque aprenden todo lo que les pedís más rápido.”*

Cuidadora N°3: *“los primeros aprendizajes se los damos aquí, nosotras le hacemos todo y ellos son como esponjitas entonces aprenden todos iguales a tomar la mamadera a determina hora a jugar a otra y hay tiempo para todo. No se puede estar encima de cada uno por eso tienen sus tiempos marcados por la seño y así crecen y bueno hasta que se van, se ve más cuando crecen y están mucho tiempo aquí la diferencia con los nenes que viene más grande que ya tienen otros comportamiento.”*

Por último la categoría de segundo orden: particularidades por condición de institucionalización, se subdividen en carencias afectivas y/o vivencias traumáticas. Las cuidadoras refieren a esto de la siguiente manera:

Cuidadora N°6: *“...El simple hecho en concreto de un niño o niña llega a una instancia de institucionalización es un hecho muy traumático para un niño, es un cambio brusco en su rutina, en su realidad ya que este niño/niña está acostumbrado a su historia, vida, realidad y de pronto debe cambiar y vivir todo un cambio en un lugar que desconoce con personas que también desconoce, entonces es un proceso mucho más complejo porque deben adaptarse a esa situación concretamente, tratar de entender por lo que está pasando y a partir de ahí aprender nuevas rutinas que quizás le son ajenas, y debe aprender adaptarse a vivir con otros niños que vienen de situaciones similares pero a la vez lo expresan distinto. Entonces adquieren día a día conocimientos de formas de ser o hacer muy distintos de aquellos con lo que convive más allá de las normas que deben seguir dentro de la institución.”*

Cuidadora N° 4: *“considero que en los niños institucionalizados el aprendizaje es más lento y en muchas ocasiones se ven retrocesos en lo*

aprendido, en algunos niños incluso se observan retrocesos en relación a su desarrollo en todas las áreas más que nada por el hecho de que "compiten" por atención, por qué quien ocupa el lugar de referente afectivo muchas veces tiene que cubrir ese rol para muchos niños a la vez."

III.2. Experiencias de Aprendizajes en la primera infancia Institucionalizada

La segunda categoría hace referencia a las experiencias de aprendizajes en la primera infancia. Esta categoría se subdivide en dos subcategorías de segundo orden: contenidos de los primeros aprendizajes y experiencia emocional asociada a esos primeros aprendizajes. Ambas a su vez se volvieron a subdividir por subcategorías de tercer orden, donde hace referencia a los conocimientos básicos – emociones positivas, a lo cual Schapira & Roy 2010, contribuyen que el amor y las atenciones que cuidadores y referentes afectivos le ofrecerán al bebe al alimentarlo, bañarlo, cambiarlo o llevarlos de paseo (llamadas actividades de la vida diaria) le brindaran a este lo necesario para incrementar sus sentidos, sus movimientos y lo prepararan para adquirir diferentes habilidades y destrezas.

Con respecto a los conocimientos básicos las cuidadoras, mencionan lo siguiente:

Cuidador N°1: *"Aprender agarrar la mamadera, comer solo, caminar, dejar el pañal, pedir agua, trepar, asearse, bañarse"*

Cuidador N°2: *"El aprendizaje formal cotidiano en los primeros años de vida considero que está relacionado con el desarrollo de la motricidad, el dominio del cuerpo, del habla, de la comunicación, de la relación, de relacionarse con los cuidadores, también hay una lesión a una rutina específica, horarios y también hay ciertos grados de aprendizaje como expresar y en qué momento expresar, lo que demanda el niño/a, creo que básicamente aprenden cotidianamente"*

Cuidador N°3: *“De los aprendizajes cotidianos que no se dan en la institución creo que lo más importante son sobre la supervivencia pongámosle así eh no porque un niño tiene que adquirir o aprender qué hábitos saludables por ejemplo, entonces de la alimentación de la buena alimentación y eso se da con el día a día de la casa o de ver que tu mamá o tu papá tiene que ir a trabajar para traer las cosas a la casa eso también es un aprendizaje como más informal no que más que no está tan implícito pero lo al verlo todos los días estás aprendiendo a qué necesitamos trabajar para tener comida para tener elementos de higiene y demás, creo que eso sólo es importante si los buenos hábitos los buenos hábitos para la salud para la higiene creo q serían los primeros como los aprendizajes más informales pero q te dan, te dejan valores te dejan como no sé si la palabra sería normas pero las herramientas necesarias como para aprender a vivir...”*

Cuidador N°4:” *Aprenden a caminar, a hablar, a controlar esfínteres, comer, aprender a vestirse solos, aprenden a ser autónomos, a realizar las actividades de la vida cotidiana, etc.”*

Cuidador N°5:” *Que es importante la enseñanza de la higiene personal, que realicen actividades de la vida cotidiana, que haya una supervisión en el aprender de los niños/as Institucionalizados”*

III.3. Estrategias Didácticas

En este apartado se hace referencia a la primera categoría de análisis que se relaciona con el tercer objetivo específico de la investigación, el mismo posee subcategorías de segundo orden: acciones para promover aprendizajes y tipos de estrategias.

Con respecto a la primer subcategoría las cuidadoras hicieron hincapié en acciones relacionadas en aprendizajes de la vida diaria, en donde mencionan diversas propuestas de acuerdo a su rol y experiencia, la cual se base en el grupo etario con el que se trabajan habitualmente, coincidiendo de alguna forma con lo expuesto por Fernández (1987), la misma manifiesta que

el aprendizaje es un proceso vincular en donde necesariamente debe existir un otro que ocupe el lugar de enseñante que muestre el conocimiento, y un aprendiente que logre apropiarse de ese saber y hacerlo propio. A partir de ese espacio vincular el niño podrá ser constructor de su propia historia y de su propia modalidad de pensamiento.

Cuidadora N° 3: *“hay varias propuestas institucionales, los niños tienen estimulación temprana y salitas donde las actividades están impartidas por docentes y a su vez las personas que cuidan a los niños u operadoras también planifican en algunos casos actividades con objetivos claros destinados a lograr cierta independencia como bañarse, vestirse solos, secarse, ayudar en el orden, atarse las trenzas y así...”*

Cuidadora N° 5: *“creo que a través de la vida diaria y de los proyectos que uno va llevando al hogar o de las tareas que uno lleva para que los niños hagan, somos parte, creo que somos como un instrumento, somos como una familia, ellos dependen de nosotros y así formamos el aprendizaje de los niños y si hablamos de aprendizajes más formales también porque a través de las actividades que uno lleva para que los niños hagan también se van formando aprendizajes formales.”*

Cuidadora N° 6: *“Yo trabajo con los niños de entre un año y medio y tres y en ellos trato de fomentar la autonomía, que aprendan a vestirse solos, a comer solos, se trabaja con la rutina, se trabaja en el control de los esfínteres en aquellos niños que están dejando el pañal, les enseño a hablar, las vocales, a compartir, a pedir las cosas, a pedir perdón cuando lo que hicieron afecto a alguien más, a canalizar aquellas emociones que no están tan buenas, a reconocer límites también, porque así como ellos tienen la libertad de explorar y ser libremente también tienen que aprender a reconocer que hay cosas que no está bien que las hagan...”*

III.4. Relación juego-aprendizaje

En este apartado se hace referencia al cuarto objetivo, del mismo se desprende la categoría concepciones de los cuidadores sobre la relación juego-aprendizaje, como categorías de segundo orden se desglosan: tipo de relación y dirección de la relación.

A su vez teniendo en cuenta la categoría tipo de relación, esta al mismo tiempo se subdivide en tres subcategorías de tercer orden, en donde la mayoría de los entrevistados coinciden en que el juego y el aprendizaje están intrínsecamente relacionados, es el juego un vehículo propicio para la adquisición del aprendizaje.

En su discurso el cuidador N° 1 menciona que existe mucha relación entre el juego y el aprendizaje, ya que el juego *“es una herramienta muy valiosa que no es solo propio de los niños, sino que tiene que ser algo para toda la vida ya que su finalidad es la distracción, diversión y/o relajación, pero también sirve como instrumento para la adquisición de aprendizajes.”* Desde su aporte UNICEF sostiene que el juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales, ya que el aprendizaje tiene lugar durante toda la vida, en la primera infancia se produce con una rapidez que luego nunca se igualará UNICEF (2011).

Por su parte el cuidador N° 2 refiere *“considero que el juego se relaciona absolutamente con el aprendizaje y es mientras dure su existencia”*

El cuidador N° 3 considera que existe totalmente una relación entre el juego y el aprendizaje *“...el juego es una herramienta utilizada para generar aprendizajes en nuestros niños y en todos los ámbitos, en casa, en las instituciones, en las escuelas...”*

Con respecto a la dirección de la relación, los cuidadores en sus respectivos discursos no difieren en absoluto, expresando que la relación es bidireccional.

Por su parte el cuidador N°1 se refiere al juego como *“actividad libre o reglada que tiene la intención de divertir así como también generar conocimientos y aprendizajes”*.

Cuidador N°2 manifestó que *“el niño aprende jugando, desarrolla la confianza en sí mismo, crea universos, desarrolla la imaginación y la creatividad, nace su mundo simbólico. Durante la primera infancia el juego es el canal de conexión con el mundo exterior...”*. En total concordancia con lo expuesto por Borja, él mismo manifiesta que juego es una actividad presente en todos los seres humanos, a través del mismo los niños son capaces de divertirse a la vez que aprenden alguna destreza o capacidad. (Borja, 2018).

El cuidador N°3 acoto que se implementan actividades lúdicas, por ejemplo *“jugamos a armar cajas o cajones de juguetes para enseñarles a ordenar sus cosas, actividades de búsquedas y recortes de revistas, para su motricidad.”*

Cuidador N° 4 *“En ocasiones hay algunos aprendizajes que se realizan por medio canciones, como aprender las partes del cuerpo”*

Cuidador N° 5 *“...si considero que se relaciona, de hecho, en los primeros años de escuela, a través de juegos se imparte la enseñanza...”*

III.5. Relación apego-aprendizaje en la primera infancia.

La quinta categoría hace referencia a la relación existente en el dispositivo con respecto al apego-aprendizaje durante la primera infancia. Esta categoría se subdivide en dos subcategorías de segundo orden: tipo de relación y dirección de la relación, estas mismas poseen subcategorías de tercer orden las cuales hacen referencia a la importancia de las figuras de apego.

Con respecto a la importancia sobre la relación que existe entre apego-aprendizaje, las cuidadoras mencionan lo siguiente:

Cuidadora N°1: *“...considero que si existe una estrecha relación entre el aprendizaje y lo afectivo, ya que es en la primer infancia donde se forman las bases para nuestro devenir adulto en relación a lo afectivo, es nuestra forma de encontrarnos con otro, es por eso que es de vital importancia enseñar inteligencia emocional en nuestros niños...”*

Cuidador N°3: *“...un niño no institucionalizado cuenta con un referente afectivo permanente que lo acompaña en todo su proceso de crecimiento y aprendizajes, cosa contraria a la que ocurre en un hogar, en dónde los niños tienen distintos cuidadores que cambian todo el tiempo y en dónde si bien se crean vínculos es difícil afianzarlos y no en todas las instituciones se deja crear vínculos con los niños, hay muchas desventajas pero no creo que sea imposible, muchas veces vienen bebés recién nacidos y hasta que egresan somos su familia y es el tipo de vínculo que conoce o hay niños muy vulnerados que al ingresar nos toman como su refugio y lugar seguro que no tenían...”* Por tanto, Esquivel et al. (2012), convergen en que todos los seres humanos requerimos de cuidado personal, y la gran mayoría cuida a otro en algún momento de su vida. Sin embargo, aunque todos necesitamos ser cuidados, claramente, en la infancia y en la vejez, pero también en la juventud y en la adultez, aunque no con la misma intensidad. En el caso de la niñez, los déficits y las demandas insatisfechas en un momento dado dejan marcas en el desarrollo futuro con efectos que se manifestarán a lo largo del curso de la vida de ese niño descuidado.

Cuidadora N°5: *“...creo que el tema del apego es muy difícil en el hogar, todo va a depender del niño, la edad en la que ingresa y los cuidadores que tienen en la sala, hasta hace poco aquí no nos permitían tener contacto físico con los niños ni “encariñarse” entonces al ser muchas operadoras también los criterios de crianza son muy distintos por eso creo que hay necesidades que quedan insatisfechas en relación a lo afectivo”* Por tanto, es claro que la familia es la institución social central a cargo del cuidado de las personas dependientes. Históricamente, otras instituciones se hicieron cargo de ese cuidado en ausencia de familia o dificultades de las mismas para asumir los

cuidados parentales, por ejemplo, los hogares de niños, casas de acogida, centros transitorios, etc. El cuidado institucionalizado deja entrever ciertas carencias, principalmente afectivas, consecuencia de la institucionalización. Como mencionan Esquivel et al. (2012), los vínculos establecidos en la primera infancia son primordiales para el desarrollo y constitución de una persona.

Cuidadora N 6: "...muchas veces los chicos no aprenden tan rápido como el resto porque no están centrados en aprender sino en competir por la atención del adulto a cargo y son muchos cuidadores yo veo que a veces los chicos quieren como ganárselas digamos a las operadoras y así a veces aprenden para destacar."

Conclusiones

Por medio del presente apartado pretendemos abordar algunas ideas a modo de conclusión que nos lleven a una reflexión con respecto a una investigación realizada e intentando brindar algún aporte para el campo psicopedagógico.

Se considera pertinente mencionar que el objetivo general que ha orientado el proceso de esta investigación, hace referencia a describir los procesos de aprendizajes durante la primera infancia en niños institucionalizados.

Según lo manifestado en las entrevistas, para lograr aprendizajes significativos en la primera infancia es necesario tener en cuenta el contexto, es decir la historia vital del sujeto, sus vivencias y costumbres. Siendo fundamental brindar experiencias variadas tanto en aprendizajes formales como no formales ya que los mismos posibilitan la creación buenos hábitos necesarios para su desarrollo. En relación a la modalidad de trabajo, según los dichos de las entrevistas, podemos ubicar que la mayoría de los abordajes por parte de los cuidadores se encuentra enmarcada dentro de la ley de protección integral donde se contempla y atiende la singularidad de los niños y niñas institucionalizados en función de sus cuidados básicos. Lo explicitado pone de manifiesto la importancia de que los niños institucionalizados a corta edad posean cuidadores o referentes afectivos que logren brindar experiencias, estrategias didácticas y lúdicas que posibiliten en los niños una correcta constitución subjetiva. Todo ello teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso vincular en donde necesariamente debe existir un otro que ocupe el lugar de enseñante que muestre el conocimiento, y un aprendiente que logre apropiarse de ese saber y hacerlo propio. Es a partir de los intercambios con el otro lo que permitirá la construcción de la inteligencia, un otro que habilite un espacio que permita pensar, interrogarse y buscar nuevas significaciones. A partir de ese espacio vincular, el niño podrá ser constructor de su propia historia y de su propia modalidad de pensamiento. Fernández (1987). Para ello

es importante que también exista un deseo, porque si no existe deseo de saber, si no hay curiosidad por descubrir cosas nuevas, la adquisición de nuevos conocimientos se verá obstaculizada.

Los aspectos mencionados son indicadores de que los aprendizajes adquiridos en la primera infancia son fundamentales y que un vínculo sano posibilita el enlace del sujeto con el mundo exterior, como así también su capacidad de regulación emocional. Fernández (1987) menciona que el deseo surge en el bebé a partir de los primeros cuidados maternos, debido a su indefensión y desvalimiento, el recién nacido necesita de un otro adulto que interprete y entienda sus necesidades y pueda satisfacerlas con amor. De esta forma es la madre o quien ocupe ese lugar, quien comienza a presentar el mundo al bebé, ampliando su conocimiento y estructurando su psiquismo. Es a partir de estos primeros intercambios amorosos que el bebé no solo va construyendo su inteligencia, sino que también se habilita el funcionamiento de la actividad simbólica, lo que permitirá representar en su psiquismo aquel objeto que fue percibido como fuente de placer (madre), pero que ya no es necesario que esté presente Fernández (1987). El Otro, que no es solamente el otro tangible. El Otro que está construido por todos los otros, que simbólicamente permiten reconocer la individualidad construida especularmente. El Otro que devuelve la propia integridad. Ese Otro devuelve especularmente la posibilidad de reconocerse como una unidad, pero sólo se lo puede mirar completo cuando el espejo de vidrio nos reproduce la imagen corporal, incluido el rostro. El Otro, tal cual el espejo, también devuelve la imagen de completud, que uno solo nunca alcanza (p. 77). Por tanto, el aprendizaje como sus dificultades dependerá de la ligazón afectiva de los primeros vínculos. Es así que el aprendizaje, es entendido como un proceso vincular determinado por la inteligencia del sujeto y por la presencia de un otro que oficie de sostén, en donde a través de una acción específica que calme y alivie pueda dejar huellas en el aparato psíquico que harán que surja el deseo, deseo que producirá una verdadera transformación a nivel del pensamiento ya que el niño podrá convertirse en autor de su propia historia.

Refiriéndonos a las limitaciones de la presente investigación, podemos decir que el principal obstáculo estuvo vinculado a la complejidad del contexto actual, ocasionado por el virus Covid-19 ya que tuvo como consecuencia que en la institución se prohiba el ingreso de personas ajenas lo que obturó la posibilidad de realizar entrevistas presenciales por parte del equipo y observaciones en la institución elegida como escenario empírico. En este sentido, la observación por parte de las tres integrantes del equipo hubiese enriquecido y permitido profundizar y obtener diferentes puntos de vista sobre la temática brindando mayor riqueza interpretativa.

Cabe destacar la importancia del rol psicopedagógico dentro de este campo llamado psicopedagogía forense, ya que la misma está centrada en la promoción de formas operativas de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social, atendiendo problemáticas ligadas al abandono y desamparo, a situaciones de judicialización, adicciones, y violencia, según lo señala Fernández (1987).

Otra limitación ha sido la escasa bibliografía encontrada sobre la temática en el país y principalmente su abordaje desde la mirada psicopedagógica con sujetos en situación de institucionalización atendiendo las singularidades presentes en cada uno de ellos. Por otro lado, podemos mencionar que en esta cuestión reside también la importancia y originalidad de la presente investigación.

A modo de cierre, podemos decir que la presente investigación invita a seguir profundizando en la temática, ya que se consideraría como un antecedente, como un punto de partida para abordar futuras investigaciones, que abran nuevos caminos, nuevos interrogantes con respecto a la fundamentación teórica e implementación de estrategias novedosas que posibiliten experiencias significativas en la primera infancia fundamental para la adquisición de aprendizajes.

Referencias

- Abud Rodríguez, S. (2018). Infancia, niñez en riesgo, vulnerabilidad infantil, ¿Qué reflejan estos conceptos? *Omnia. Derecho y sociedad*, 1 (1), pp. 51-62.
- Bleichmar, S. (1999). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2010). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- ÉvaKalló / GyörgyiBalog (2013) *Los orígenes del juego: maneras típicas de manipulación y juguetes apropiados durante el primer año*.
- Farias-Carracedo, C. *Historia del Hogar Casa Cuna de la ciudad de Mendoza: la institución que permanece*. INFEIES – RM, 4 (4). Investigaciones- Mayo 2015 <http://infeies.com.ar/numero4/bajar/l.3.Farias%20Carracedo.pdf>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, A. (1995). *Aburrirse=Aburrarse. En R, Rodolfo, Trastornos narcisistas no psicóticos*. (pp. 205 – 216). Buenos Aires: Paidós
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, A. (2017). *Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños y adolescentes que viven en acogimiento residencial*. *Psychologia*, 11(1), 57-70. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297251403005.pdf>
- Fundación LEGO, *Aprendizaje a través del juego*. (2017), https://www.legofoundation.com/media/1432/learning-through-play-leaflet_lam-spanish-version.pdf; Gleave, Josie, e Issy Cole-Hamilton. A world without play: A literature review. Play England y British Toy & Hobby Association (BTHA), 2012.

- Ley De Protección Integral De Los Derechos De Las Niñas, Niños Y Adolescentes - Ley 26.061
- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Méndez Tapia, L., & González Bravo, L. (2002). Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales. *Revista de Psicología*, 11(2), Pág. 75-92. doi:10.5354/0719-0581.2002.17288.
<https://adnz.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17288>
- Paín, S. (1983). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión. Piaget, J. (1985). El nacimiento de la inteligencia en el niño. (pp. 29 – 144). Barcelona: Crítica.
- Ruiz de Velasco Galvez, Á., Abad, J., & GRAÓ, B. (2011). El juego simbólico. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. (pp. 13 - 45). Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1980). El niño y el mundo externo. (pp. 140 – 146). Buenos Aires: Hormé
- Winnicott, D. (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional (pp. 108 – 120). Buenos Aires: Paidós.

ANEXO

Anexo I: Consentimiento informado de participación



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es.....
DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es
.....
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....
.....
.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Anexo II: Modelo de entrevista semiestructurada

- 1- ¿Qué es el aprendizaje para usted?
- 2- ¿Cuáles considera que son los principales aprendizajes que tienen lugar en los niños (en general, no particularmente los de esta institución) durante la primera infancia?
- 3- ¿Considera que las trayectorias de aprendizaje de los niños institucionalizados tienen alguna diferencia o particularidad en relación a los niños no institucionalizado? Si es así, ¿cuáles?
- 4- ¿Cuáles cree que son las condiciones que se deben dar para que niños y niñas tengan aprendizajes saludables?
- 5- ¿Cómo se desarrolla usualmente un día en la vida de los niños y las niñas de esta institución?
- 6- ¿Qué aprendizajes informales (es decir aquellos que resultan de lo cotidiano, no de una enseñanza explícita en un marco de educación formal) cree que los niños y las niñas realizan durante sus primeros años de vida?
- 7- ¿Considera que la situación de institucionalización de los niños y las niñas implica alguna clase de limitación o impedimento para los procesos de aprendizaje en la primera infancia? ¿Por qué?
- 8- ¿Considera que la situación de institucionalización de los niños y las niñas implica algún beneficio para los procesos de aprendizaje en la primera infancia? ¿Por qué?
- 9- ¿Los niños y las niñas asisten a instancias de educación formal, es decir, clases de nivel inicial, durante sus primeros años de vida? ¿A qué edad comienzan a recibir formalmente clases?
- 10- ¿Cuáles son las características de este espacio educativo al que se incorporan los niños? ¿Quiénes dictan las clases? ¿Cuáles son los contenidos que se trabajan?
- 11- ¿Existe una propuesta institucional acerca de los contenidos que se deben trabajar en las clases? Si es así, ¿podría hablarnos de ella?

- 12-¿Realiza usted acciones intencionalmente dirigidas a promover aprendizajes específicos en los niños y las niñas? Si es así, ¿podría mencionar algunas de ellas?
- 13-¿Qué es el juego para usted?
- 14-¿Cuál considera que es la función del juego en la primera infancia?
- 15-¿Considera que el juego se relaciona con el aprendizaje en la primera infancia? ¿Y en etapas posteriores de la vida?
- 16-Se implementan situaciones lúdicas como estrategias didácticas para transmitir conocimientos específicos a niños y niñas. Si es así, ¿podría mencionar las más frecuentes?
- 17-¿Considera que los niños y las niñas de la institución tienen la oportunidad de jugar libremente?
- 18-¿Considera que las relaciones afectivas se relacionan con los aprendizajes en la primera infancia?
- 19-¿Considera que los niños y las niñas de esta institución tienen la oportunidad de construir vínculos afectivos con adultos como figuras de apego?
- 20-¿Cree que hay diferencias entre los vínculos afectivos tempranos que niños y niñas institucionalizados pueden construir en comparación con aquellos niños y niñas no institucionalizados? Si es así, ¿cuáles son esas diferencias?
- 21-¿Considera que la situación de institucionalización significa un impedimento o una limitación de algún tipo a la hora de construir vínculos sociales significativos? ¿Por qué?

CURRICULUM VITAE

LOURDES MACARENA ALBIZÚ

PSICOPEDAGOGA
M.P N°1.447

ESP. EN PSP INSTITUCIONAL

SOBRE MÍ

Psicopedagoga con experiencia en Primera infancia abarcando las diversidades que se presentan en el desarrollo evolutivo de cada niño/a en situación de vulnerabilidad. Obteniendo una visión amplia en crianza, discapacidades, trastornos, patologías, entre otros.

FORMACIÓN ACADÉMICA

Licenciatura en Psicopedagogía -
Res H. N° 743/17

Finalizando | Universidad de Gran
Rosario.

Psicopedagoga.

2017 | Instituto Superior del Milagro N°
8207.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Posgrado - Especialización en
psicopedagogía Institucional

2021 | UNSa. Res. H. N° 1204/18

•Diplomatura: "Nuevos Paradigmas en
crianza y desarrollo infantil".

2021 | IUSAM Instituto Universitario de Salud
Mental

CONTACTO

3875126581

albizumaky@gmail.com

Block 31 3° "A" V° Palacio.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

**SECRETARÍA DE PRIMERA INFANCIA,
NIÑEZ Y FAMILIA DE LA PROVINCIA DE
SALTA. DISPOSITIVO DE PROTECCIÓN.**

Psicopedagoga en Hogar Casa Cuna Dr. Luis
Güemes. Área psico-socio-educativa.
2018 al 2022.

**CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL
"Los Emprendedores".**

Docente capacitadora de Formación Profesional de
Acompañante Terapéutico.
2019

VOLUNTARIADO

Hogar Cuna Dr. Luis Güemes.
2016-2018

PASANTÍAS

Colegio Santa María- Screening de dislexia.
2017.

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES:

Proyecto de Intervención Institucional en el Centro
de Inclusión Socio-Sanitario Marqay.
2017

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

APELLIDO Y NOMBRE: Alavila Verónica Yamila

FECHA DE NACIMIENTO: 21 de enero de 1998

LUGAR DE NACIMIENTO: Salta Capital

EDAD: 24 Años

D.N.I: 40.658.171

PROVINCIA: Salta

DEPARTAMENTO: General Güemes

LOCALIDAD: Campo Santo

DOMICILIO: B° Provípo Mzna "A" Casa N° 11

ESTADO CIVIL: Soltero

TEL. Y/O CELULAR: (0387) 2213323.

DISPONIBILIDAD HORARIA: Todas.

ESTUDIOS REALIZADOS

ESTUDIOS PRIMARIO:

Completo: "Escuela José Antonino F. Cornejo N° 4.065".

ESTUDIOS SECUNDARIOS:

Completo: "Colegio Don Enrique cornejo N° 5.034".

- Título obtenido: Bachiller en Informática

ESTUDIOS TERCARIO:

Completo: "Instituto el Milagro N° 8.207"

- Título obtenido: Psicopedagoga
M.P. 1939

ESTUDIO UNIVERSITARIO:

Cursando: "Universidad del Gran Rosario"

- Licenciatura en Psicopedagogía

OTROS CURSOS:

Primera Infancia

Braille (Modulo 1)

Administración

Diplomatura (cursando)

EXPERIENCIA LABORAL

* Trabajo en el Sistema virtual de Formación a Distancia N° 9002.

*Trabajo en Fundación Pedacito de Cielo (General Güemes).

* Trabajo en forma particular.

CURRICULUM VITAE

BAEZ EDITH VANESA

DATOS PERSONALES:

EDAD: 40 Años

F. NACIMIENTO: 18/02/1.982

DNI: 28.887.816

CUIL: 27-28887816-7

TELEFONO: 0387-155217857

CORREO ELECTRONICO: baezvanesa220@gmail.com

EXPERIENCIA ACADEMICA:

PSICOPEDAGOGA - M.P N°1.160

- Instituto Superior del Milagro N° 8207,
 - Culminada previamente la Tecnicatura Superior en Psicopedagogía.
 - En Curso:
 - Licenciatura en Psicopedagogía – Res H. N° 743/17 en la Universidad del Gran Rosario.
-

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

- Pasantías en la Esc. Fray Padre Roque Chielli N° 4731. 2016
- Colaborar en la coordinación de los talleres realizados para madres y niños en la Fundación Sol de Mamá. 2017
- Integración escolar. 2019
- Apoyo escolar particular.

CAPACITACIONES:

- Taller “El dibujo como herramienta de interpretación de la violencia”.
- 1º Jornada de Psicopedagogía: "Desafíos actuales de la psicopedagogía en los nuevos contextos" Colegio de Profesionales Psicopedagogos de Salta.
- Jornada Andina de neurociencia educacional.
- Jornada “Herramientas para la prevención del abuso sexual”- Secretaria de Niñez y Familia.
- “Capacitación Ley Micaela, Género y Violencia”.
- Seminario “El tratamiento psicopedagógico en tiempos de pandemia; repensando nuestras prácticas clínicas”- Colegio Profesional de Psicopedagogos de Salta.
- Diplomatura: “En Psicopedagogía Hospitalaria. Diagnóstico y Tratamiento Psicopedagógico 2.021”.