

Creación de programas no formales para la primera infancia en la Universidad Casa Grande

Creation of Non-formal Programs for Early Childhood at Universidad Casa Grande

Marcela Santos Jara

msantos@casagrande.edu.ec

Universidad Casa Grande, UCG

Jennifer Ordóñez Urgilés

jennifer.ordonez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

Se presenta a continuación la experiencia, logros y desafíos del programa no formal de atención y educación a la primera infancia (AEPI) de la Universidad Casa Grande (Guayaquil, Ecuador). Este se implementó en 2018, está dirigido a los niños y niñas de primera infancia y sus familias, quienes viven en dos zonas vulnerables de Guayaquil, y surgió como una respuesta a la problemática, a nivel nacional, de la pérdida del potencial de desarrollo en infantes en situaciones adversas. Se presentan datos de evaluación a los actores y componentes del programa, estos están basados en la literatura científica sobre los indicadores clave de programas de calidad para la primera infancia. Se utilizaron instrumentos estandarizados o diseñados en el centro, cuyos resultados contribuyen a sustentar que los programas de calidad fomentan el desarrollo infantil. Se plantea el rol de la academia y la sostenibilidad de los proyectos, como elementos a ser incorporados en artículos posteriores.

Palabras clave: atención y educación a la primera infancia, experiencias tempranas, interacciones sensibles, participación familiar, programas no formales, calidad de los servicios

Abstract

This article presents the experience, achievements, and challenges of a non-formal program for early childhood care and education (ECCE) developed at Universidad Casa Grande (Guayaquil, Ecuador). This program was implemented in 2018, it aimed at young children (and their families) who lived in two vulnerable areas of Guayaquil, and started as a response to a problem, at a national level, of development potential loss on children in adverse situations.. Evaluation data of actors and components of the program are presented, these are based on the scientific literature on the key indicators of quality ECEC programs. Data were collected with standardized or center-designed instruments, the results of which confirm that quality programs favor child development. Project sustainability is placed as an element of quality to be incorporated in other discussions.

Keywords: early childhood care and education, early experiences, responsive adult-child interactions, family participation, non-formal programs, quality of services

Introducción

El objetivo central del presente artículo es describir la experiencia de la Universidad Casa Grande en la creación e implementación del programa no formal de atención y educación a la primera infancia (AEPI), *Mi Casita Grande* (MCG), y el modelo con el que se evaluaron los resultados en niños, familias y docentes participantes. El programa surgió como una respuesta al problema que constituye, para nuestro país, la pérdida de potencial de desarrollo de los infantes, cuando no cuentan con oportunidades y espacios que se constituyan en factores protectores (salud, nutrición, cuidado, afecto, seguridad y aprendizaje temprano) que contrarresten los factores de riesgo en que se encuentran (Martínez, 2014; OMS, 2016).

El modelo se basa en los parámetros de calidad que deben estar presentes en los programas AEPI que han evidenciado logros en el desarrollo infantil, de acuerdo a investigaciones en diversos países (Araujo *et al.*, 2015; Berlinski y Schady, 2015).

MCG nace en el 2018, gracias a convenios interinstitucionales entre la Universidad Casa Grande (UCG), la Universidad de Artevelde, de Bélgica, y la Municipalidad de Guayaquil, a los que luego se uniría Misión Alianza Noruega, Ecuador. Brinda una oferta gratuita de programas y servicios a favor del desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños de seis meses a cuatro años, así como a sus familias y comunidad, y se ha implementado en dos zonas en situación de vulnerabilidad de Guayaquil: Bastión Popular e Isla Trinitaria.

Hasta diciembre de 2021, se ha trabajado con 1433 niños y niñas, y con sus familias, a través de la oferta ambientes estimulantes y experiencias infantiles oportunas (Mineduc, 2014), para el contexto particular de cada familia y comunidad, incluyendo las particularidades de los tiempos de pandemia (para saber más, visite el siguiente [enlace](#)).

La experiencia se presentará de acuerdo a tres etapas: creación del modelo, confinamiento por la pandemia y modalidad híbrida. En la metodología se expondrán los instrumentos o escalas utilizados para evaluar las variables de interacciones, ambientes de aprendizaje, satisfacción de las familias y desarrollo infantil. Los resultados exponen los logros del programa en la primera etapa.

Con este trabajo se espera aportar a la discusión sobre la calidad de los programas AEPI, así como su impacto en el desarrollo infantil y en las familias. Finalmente, se discutirá y se abrirán preguntas sobre el lugar que ocupa la academia en este campo y sobre el tema relacionado a la sostenibilidad de programas de esta naturaleza.

Revisión de la literatura

Se aborda en la presente revisión de literatura: cómo las experiencias tempranas y las interacciones sensibles juegan un rol clave en el desarrollo infantil; desde allí se llega a los elementos de calidad que los programas deben impulsar para favorecer el desarrollo infantil.

Bick y Nelson (2015) plantean que el cerebro está diseñado para recibir, del entorno, señales como estímulos sonoros, de luz y de contacto. El sujeto humano espera la atención y cuidado de una persona receptiva y estable. “Si las experiencias vividas son atípicas para la especie y no se cumplen las expectativas, el desarrollo cerebral se ve afectado negativamente” (p. 11).

Las experiencias vividas en estas primeras edades marcan las trayectorias del desarrollo y determinan la salud, el comportamiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Las experiencias tempranas, positivas y negativas, se configuran como desarrollo neuronal que se expresa en la conformación de la arquitectura cerebral, en la etapa de mayor plasticidad (Mustard, 2006, Center on Developing Child, 2016).

El enfoque que ha demostrado ser pertinente para el desarrollo de programas que atiendan y favorezcan las experiencias tempranas, en la línea descrita, es el ecológico —planteado por Bronfenbrenner—, que comprende el desarrollo humano, en los múltiples contextos o sistemas en que se desempeñan los niños (Shonkoff *et al.* 2012). UNICEF (2017) aporta al plantear los tres fundamentos básicos que considera potenciadores para el proceso y desarrollo óptimo del cerebro: la nutrición, la protección y la estimulación positiva; estos se consideran parte de los *cuidados adecuados* para los niños, también se los plantea como *cuidados cariñosos* e incluyen interacciones sensibles y estimulación en los contextos en los que se desenvuelven los infantes.

La pregunta clave es ¿cómo ayudar a los niños y niñas en situaciones adversas a alcanzar su potencial de desarrollo? Lori *et al.* (2007) explican que un bebé nace con miles de millones de células cerebrales que representan el potencial de toda su vida; estas neuronas necesitan conectarse entre sí, en grandes proporciones, para un mejor desarrollo del niño o niña, en todos los aspectos de su vida; esto será posible con ambientes y experiencias enriquecidas. De ahí surge el planteamiento de apoyar a las familias y comunidades, para que estén preparadas y cuenten con recursos para cumplir con los cuidados, atención y protección que requieren los niños (Center on Developing Child, 2016). Los servicios y programas para primera infancia pueden y deben constituirse en factores protectores frente a las adversidades del entorno. Es cuando se hace preciso hablar de *calidad* en dichos servicios y programas, desde la perspectiva del desarrollo infantil.

Para contar con programas y servicios de calidad, de acuerdo con la evidencia recogida por numerosas investigaciones (Woodhead y Oates, 2009; Araujo *et al.*, 2015) a partir de experiencias en diferentes países, sobre todo, con poblaciones vulnerables, se precisan los siguientes componentes o aspectos: participación familiar (Díaz, 2020), interacciones sensibles entre un adulto y un niño (Bick y Nelson, 2015; Schneider *et al.*, 2021), la formación constante al personal, ambientes estimulantes (Harms *et al.*, 2003) y evaluación a los niños (Siraj y Oates, 2009), entre las principales.

Las interacciones entre un adulto y un niño son consideradas como un elemento crucial en el desarrollo infantil en edades tempranas, estas fueron identificadas como uno de los indicadores que, de manera consistente, se correlacionaron con el desarrollo del lenguaje en los niños en un estudio en Estados Unidos (Meshburn *et al.*, 2008, citado por Araujo *et al.*, 2015). En el estudio sobre la calidad de los centros infantiles en el Ecuador (Araujo *et al.* 2015), se obtuvo, entre sus resultados, un bajo nivel de interacciones de las cuidadoras con sus niños, lo que se ha constituido en un aspecto a tomar en cuenta para mejorar la calidad de los centros en el país.

Finalmente, se acoge, en el presente artículo, la definición de *programas no formales* de Rozengardt (2020, p. 15), “Conjunto organizado de servicios dirigidos a la AEPI que suceden, fundamentalmente, fuera del ámbito escolar formal, y que están orientados a la población de niños, niñas y familias con derechos vulnerados”, por cuanto expresa la naturaleza de MCG.

Con este marco, el programa MCG considera que todo servicio para primera infancia se debe establecer y evaluar en función de sus efectos en el desarrollo, aprendizaje y bienestar infantil; dado que estos procesos se producen en el hogar, los programas deben basarse, entre otros elementos, en fomentar el cuidado cariñoso de los adultos hacia los niños, lo que comprende interacciones sensibles que se deben dar en el marco de experiencias oportunas y ambientes estimulantes, tanto en el hogar como en el centro.

Programa no formal para la primera infancia: una experiencia de la Universidad Casa Grande en Guayaquil

En un inicio, MCG se enfocó en el desarrollo, aprendizaje y bienestar infantil (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) con la participación de la familia en el programa, por esto se dio énfasis a las experiencias oportunas y a los ambientes de aprendizaje enriquecidos. El propósito era considerar los elementos de la calidad de los programas AEPI y operativizarlos en un modelo de calidad, con sus respectivos procesos de gestión y de evaluación. Uno de los puntos claves fue definir e ilustrar (a) qué deben hacer los niños y (b) qué deben hacer los adultos para impulsar el desarrollo, aprendizaje y bienestar (para más información, visite el siguiente [enlace](#)).

El programa ha pasado por tres etapas:

Creación e implementación

En el 2018, en el marco de alianzas establecidas con el Municipio de Guayaquil, Universidad Artevelde y la Universidad Casa Grande se puso en marcha el programa Mi Casita Grande que, en ese año, impactó a doscientas diez familias. El programa reunió las siguientes características:

- Frecuencia: un encuentro semanal
- Intensidad: dos horas
- Actores: niño y madre/otro cuidador
- Agente: educadoras profesionales
- Ambiente: espacios implementados con rincones y espacios exteriores
- Planificación: basada en el currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014)

A marzo de 2020 (antes del confinamiento), se logró llegar a 495 niños y niñas.

Modalidad virtual, en confinamiento, y receso

En marzo del 2020, con la declaración del confinamiento en el país, el equipo se preguntó: “¿Cómo podemos mantener el servicio y la conexión programa-familia?”. Entonces fue cuando se tradujeron los principios del programa a una versión digital que consideraba el contexto de las familias, las barreras de conectividad y las restricciones ocasionadas por el inédito confinamiento. En ese periodo se benefició a 395 niños, gracias al uso de WhatsApp, [Facebook](#) y YouTube, plataformas en las que se compartió contenido digital y, sobre todo, se interactuó con las familias y preservó, así, una conexión emocional. Se mantuvo la frecuencia de un encuentro a la semana, con el envío de un video y la indicación, a las madres, de que enviaran fotos o material audiovisual de los niños y familia replicando las actividades en casa.

Modalidad híbrida

En junio de 2021, se inició la modalidad híbrida, con 300 niños, (hasta diciembre de 2021) que combinó el envío de videos, con sesiones presenciales. En esta etapa, fue crucial para las familias y niños contar con la oportunidad de encontrarse con sus pares para jugar, cantar, contar cuentos y realizar actividades que el modelo ha definido como claves para el desarrollo infantil. La presencialidad fue opcional, en encuentros quincenales de una educadora con diez niños y madres, por hora y media.

Materiales y métodos

A continuación, se presentan las variables, técnicas e instrumentos utilizados según métodos de evaluación del servicio de MCG, con un enfoque cuantitativo:

Tabla 1. Variables, técnicas e instrumentos cuantitativos

VARIABLES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Interacciones entre educadora y niños	Observación	<i>Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO)</i> , (Roggman <i>et al.</i> , 2013).	Educadoras
Satisfacción de las familias	Encuesta	Encuesta de satisfacción de las familias, (elaboración MCG, 2018)	Familias (representante)
Desarrollo infantil	Cuestionario de autollenado	<i>Ages & Stages, A&SQ</i> , (Squires y Bricker, 2009)	Niños y niñas

Fuente: elaboración propia

PICCOLO evalúa las interacciones entre un adulto y niño en cuatro dimensiones: afecto, *responsividad*, aliento y enseñanza; las dimensiones tienen puntuaciones máximas de catorce, catorce, catorce y dieciséis, respectivamente, y se categorizan como *alta*, *media* y *baja*. Para aplicarla se usó la observación, a través de la filmación de diez minutos de interacciones de la educadora, en su sala, la que, en este caso, se realizó por la coordinadora pedagógica.

La encuesta de satisfacción de las familias fue elaborada por MCG y se aplicó de manera anónima a los representantes, al cabo de nueve meses en el programa. Tiene seis ítems con respuestas de elección múltiple y dos preguntas abiertas que son categorizadas por la investigadora.

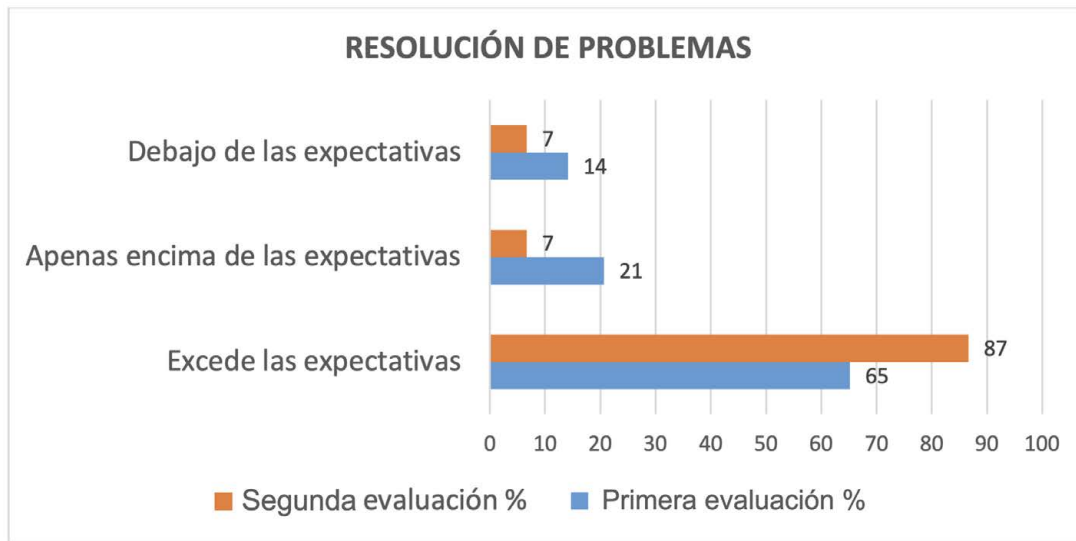
A&SQ es un cuestionario de autollenado que establece comportamientos de los niños por rangos de edad, estos deben ser identificados y registrados por las madres. Las educadoras acompañaron, en el llenado de la ficha, a las representantes que requirieron ayuda.

Cabe señalar que MCG contó con una investigadora que estuvo a cargo de la aplicación de los procesos de evaluación, recogida de datos y procesamiento de los mismos.

Resultados y discusión

En esta sección se muestran algunos resultados de la primera etapa del programa, en sus diferentes variables (en la etapa dos y tres se han desarrollado otras evaluaciones, aún en proceso, que no serán descritas aquí).

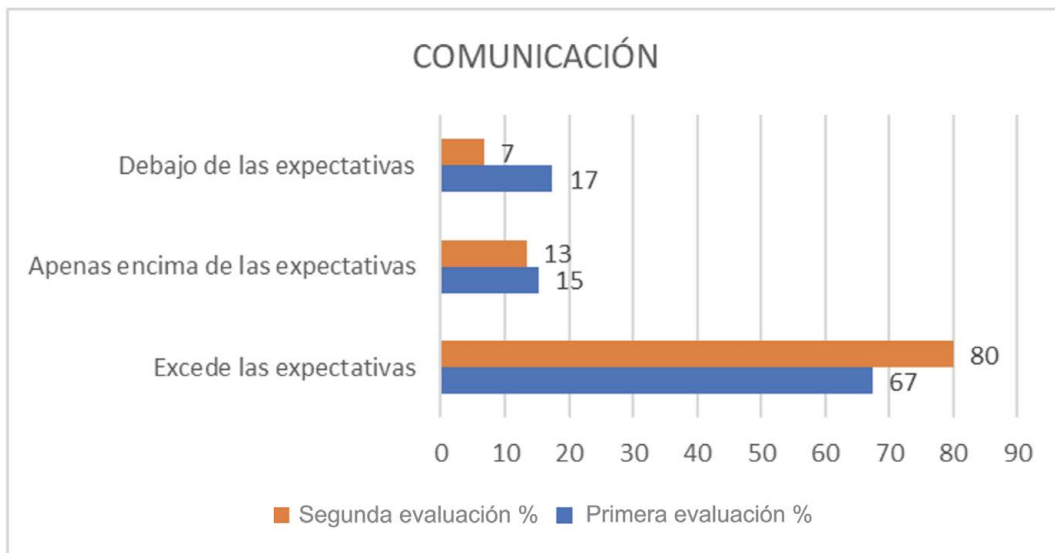
Figura 1. Cuadro comparativo de dos momentos en el rango 27-36 meses de resolución de problemas, A&SQ (2019)



Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 se puede apreciar que, en la primera evaluación, 14 niños estaban “debajo de las expectativas” y, en la segunda, 7. El puntaje “excede las expectativas” tuvo 65 niños en la primera evaluación y 87, en la segunda. Se considera, aunque no se puede afirmar completamente, que en estos resultados debió incidir la participación de los niños y sus familias en el programa.

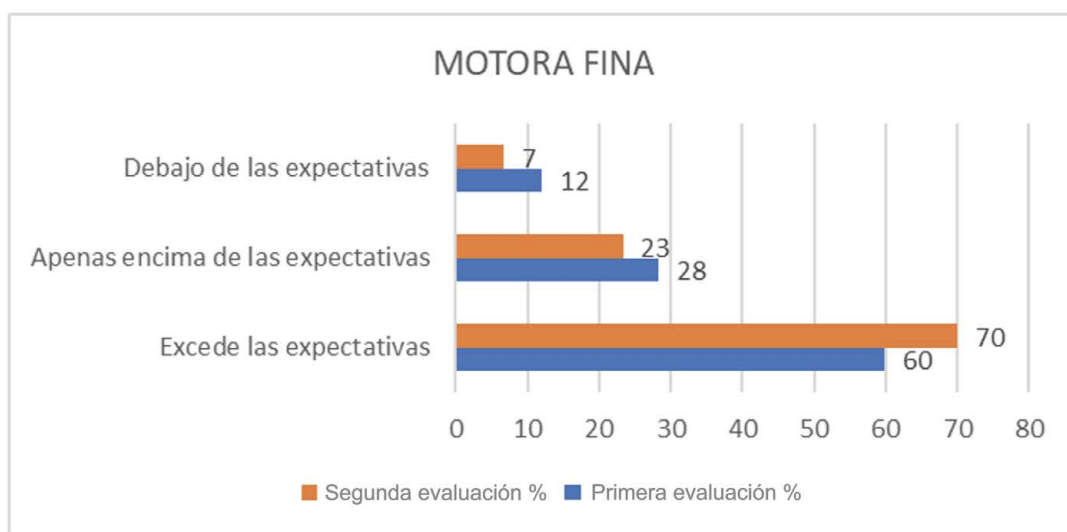
Figura 2. Cuadro comparativo de dos momentos en el rango 27-36 meses de comunicación, A&SQ (2019)



Fuente: elaboración propia

En la Figura 2 se observa que, en la primera evaluación, 17 niños estaban “debajo de las expectativas” y en la segunda, 7. El puntaje “excede las expectativas” tuvo 67 niños en la primera evaluación y 80, en la segunda. Se considera que esta mejora pudo haber estado influenciada por el ingreso y constancia de los niños y sus familias en el programa.

Figura 1. Cuadro comparativo de dos momentos en el rango 27-36 meses de motora fina, A&SQ (2019)



Fuente: elaboración propia

En la Figura 3 se observa que, en la primera evaluación, 12 niños estaban “debajo de las expectativas” y 7, en la segunda. El puntaje “excede las expectativas” tuvo 60 niños en la primera evaluación y 70, en la segunda. Esta mejora podría atribuirse a la participación de los niños y sus familias en el programa MCG.

La variable interacciones mostró los siguientes resultados:

Tabla 2. Evaluación interacciones entre la educadora y los niños (por educadora)

Educadoras	Afecto (sobre 14)	Afecto	Receptividad (sobre 14)	Receptividad	Aliento (sobre 14)	Aliento	Enseñanza (sobre 16)	Enseñanza
A	8	Bajo	7	Bajo	8	Medio	5	Medio
B	14	Alto	14	Alto	13	Alto	14	Alto
C	14	Alto	13	Alto	13	Alto	13	Alto
D	11	Medio	12	Medio	12	Medio	15	Alto
E	14	Alto	14	Alto	14	Alto	14	Alto
F	14	Alto	9	Medio	8	Medio	10	Medio
G	13	Alto	13	Alto	13	Alto	13	Alto
PROM	13	Alto	12	Medio	12	Medio	12	Medio

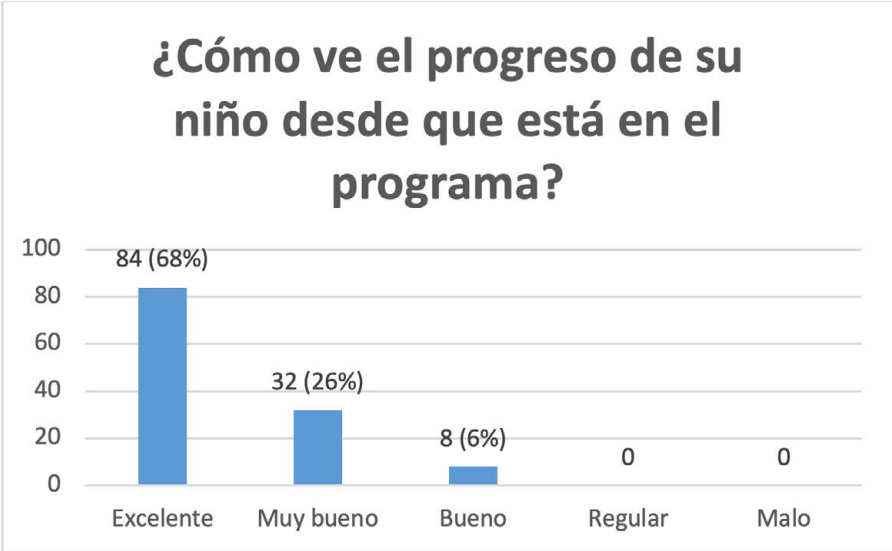
Fuente: elaboración propia

Se observa que el nivel alto está presente en todas las educadoras, a excepción de la educadora A, quien fue un reemplazo temporal, debido a la maternidad de la titular. La Tabla 2 muestra

que la dimensión de “afecto” tiene alta puntuación, así como la de “enseñanza”, si se deja de lado a la educadora A.

Se contó constantemente con un alto nivel de satisfacción de las familias en relación con los logros de sus hijos, según se verá a continuación:

Figura 4. Encuesta de satisfacción de madres/padres (2019)



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Encuesta de satisfacción de madres/padres (2019)



Fuente: elaboración propia

La Figura 4 muestra que más del 90 % de las familias valoraron altamente el programa. Es particularmente importante que la recomendación que presentó más del 80 % manifiesta el deseo de que el programa continúe. Cabe recordar que el programa se ofrece a familias de sectores vulnerables que viven constantemente la experiencia de servicios públicos en los que no se sienten plenamente acogidos.

Conclusiones

Con los resultados expuestos se muestran niveles de desarrollo infantil acordes o por encima de lo esperado para la edad, así como la satisfacción de las familias. Orientarse por parámetros de evaluación de los componentes de la calidad se constituye en una guía constante de mejoras (Araujo *et al.*, 2015).

Dada la modalidad de participación de la madre u otro cuidador en el programa, se creó un escenario de interacción con el niño o niña, en un espacio que promueve los distintos componentes del cuidado sensible (UNICEF, 2017). Las interacciones sensibles entre educadora e infante son un componente clave que actúa como referente para las familias (Center on Developing Child, 2016).

Finalmente, cabe dejar planteados dos elementos que tienen que ver con el marco en el que este programa se desarrolla (no abordados en el presente artículo), se trata de temas de análisis como: (a) el lugar que ocupa la academia como impulsor de prácticas y procesos educativos que aporten a la calidad de la AEPI y (b) la sostenibilidad de los proyectos y programas en los contextos latinoamericanos (Rozengardt, 2020). Será crucial para los próximos años impulsar ambos aspectos, como un espacio potente de oportunidades para la creación, implementación y sostenimiento de propuestas de calidad.

Referencias bibliográficas

- Araujo, M.; López-Boo, F.; Novella, R.; Schodt, S. y Tomé, T. (2015). *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bick, J. y Nelson, C. (2015, julio). Experiencias negativas tempranas: ¿qué hemos aprendido con las últimas investigaciones sobre el cerebro? En *Espacio para la Infancia: Avances para un buen inicio de la primera infancia*. Bernard Van Leer Foundation.
- Center on Developing Child (2016). *La teoría del cambio para el desarrollo infantil: Crear capacidades en los adultos*. Center on the Developing Child at Harvard University <https://developingchild.harvard.edu/translation/la-teoria-del-cambio-para-el-desarrollo-infantil-crear-capacidades-en-los-adultos/>
- Díaz, B. (2020, septiembre) Ocho recomendaciones para mejorar la calidad de la educación para la primera infancia. En *Visiones*. Banco de Desarrollo de América Latina.
- Harms, T.; Cryer, D. y Clifford, R. (2003). *Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños*. Edición Revisada. The Teachers College Press.
- Irwin, L.; Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: un potente ecualizador*. Informe Final para la Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud. HELP.
- Martínez, J. (2014). Desarrollo infantil: una revisión. En *Investigación Andina vol.16 no.29*. Pereira. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462014000200010
- Ministerio de Educación (2014). Currículo de Educación Inicial 2014. Ecuadeciones.
- Mustard, J.F. (2006). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la Experiencia-Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. The Canadian Institute for Advanced Research. The Brookings Institution
- OMS (Octubre de 2016). *Invertir en el desarrollo de la primera infancia es esencial para que más niños, niñas y comunidades prosperen, concluye la nueva serie de The Lancet*. Centro de Prensa. <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/investing-early-childhood/es/>
- Roggman, L.; Cook, G.; Innocenti, M.; Jump Norman, V.; Christiansen, K. y Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions*

- with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO)*. Paul H. Brookes Publishing.
- Rozengardt, A. (2020). *Lo no formal en la atención a la primera infancia*. Unesco. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/TEMPLATE.DPC_%20Primera%20infancia.pdf
- Schneider, A.; Sokolovic, N.; Perlman, M. y Jenkins, J. (2021, abril). Interacciones sensibles y receptivas para el aprendizaje: cómo ayudar a los niños a alcanzar su potencial. En *Primeros Pasos*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Shonkoff, J.; Richter, L.; van der Gaag, J. y Bhutta, Z. (2012, febrero). An integrated scientific framework for child survival and early childhood development. En *Pediatrics. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*. 128 (2), 1-13.
- Siraj-Blatchford I. y Woodhead, M. (2009). *Programas eficaces para la primera infancia*. The Open University.
- Squires y Bricker (2009). *Ages & Stages Questionnaires*. Paul H. Brookes Publishing Co. <https://agesandstages.com/>
- UNICEF (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. UNICEF. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf