


Un abordaje a los nichos de desarrollo infantil desde los ámbitos escuela y familia

Lisuly Paola Alfonso Jiménez
David Plaza Guamanga
Julie Viviana Quimbaya Calderón

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo
Educativo y Social

DIRECTOR
Yolanda Gómez Mendoza

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá, D. C.
2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>... Educando al ciudadano ...</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado en Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
Título del documento	Un abordaje a los nichos de desarrollo infantil desde los ámbitos escuela y familia
Autor(es)	Alfonso Jiménez, Lisuly Paola; Plaza Guamanga, David; Quimbaya Calderon, Julie Viviana
Director	Gómez Mendoza, Yolanda
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 29 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE
Palabras Claves	DESARROLLO INFANTIL; NICHOS DE DESARROLLO: CONDICIONES; COMPRENSIONES; PRÁCTICAS.

2. Descripción
<p>La tesis comprende cómo están configurados los nichos de desarrollo infantil, en ámbitos como escuela y familia, en niños(as) con edades de 5 años de un Centro Educativo en el municipio de Pitalito - Huila. Estableció un marco referencial compuesto por el concepto de desarrollo infantil, en tres zonas; zona de desarrollo próximo, movimiento libre y promoción de la acción; se define nichos mediante: contexto, costumbres y psicología de los cuidadores, relacionados con las condiciones, comprensiones y prácticas. El estudio se aborda a través de un enfoque interpretativo y una metodología de corte hermenéutica. Los principales resultados son: a) las condiciones son elementos visibles que rodean al(la) niño(a) en el contexto en el que se mueve, b) las comprensiones están determinadas por las vivencias y normas de los actores, proyectadas hoy día hacia los(as) niños(as) y c) las prácticas que se dan son influenciadas por la cultura y las concepciones que tienen los actores respecto al desarrollo.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, A. (1997). <i>Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación</i>. España: 1978.</p>
<p>Cole, M., Steiner, J., Scribner, S. y Souberman, E. (1979). <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i>. Barcelona, España: Editorial@ed-critica.es</p>
<p>Moll, L. C., (1990). <i>Zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza</i>. <i>Infancia y aprendizaje</i>, 13(51-52), 248-254.</p>
<p>Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). <i>Metodología de la investigación</i>. México: Editorial Mcgrawhilli Interamericma Editores, Sa.</p>

Super, C. M., & Harkness, S. (1996), [“ *El nicho de desarrollo, una conceptualización de la intersección del niño y cultura*”] “*The development niche aconceptualition at the interface of child and culture*”. En: International Journal of Behavioral Development vol. 9, núm. 3, septiembre, Nort-Holland, Elsevier Science Publisher, p. 545 – 569.

Valsiner, J. (1997). *La cultura y el desarrollo de las acciones de los niños: (2a ed.) Una teoría del desarrollo humano*. Chichester: John Wiley & Sons.

Valsiner, J. (1984). *Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action*.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. Nova York, NY: John Wiley & Son.

Vattimo, G. (1991). *La ética de la interpretación*. España: Editorial Paidós.

Vygostki, L.S. (1978). *Mente y sociedad*. Traducido por Andy Blunden y Nate Schmolze. Estados Unidos: Editorial Harvard University Press

4. Contenidos

La presente investigación pretende comprender cómo se encuentran configurados los nichos de desarrollo infantil dentro de los ámbitos de la escuela y la familia, en niños(as) de 5 años de edad pertenecientes a un centro educativo ubicado en el municipio de Pitalito - Huila, teniendo en cuenta tres unidades de análisis: condiciones, comprensiones y prácticas, identificadas en cada uno de los ámbitos y enmarcándolas en tres zonas de desarrollo, la zona de desarrollo próximo (zdp), zona de movimiento libre (zml) y zona de promoción de la acción(zpa), la primera de ellas propuesta por autores como Lev Vygotski, y las otras dos, complementadas por Jaan Valsiner. El estudio se apoya en cuatro objetivos específicos, (1) describir las condiciones que caracterizan a la familia y la escuela desde estas zonas de desarrollo, (2) reconocer las prácticas que se dan en dichos ambientes, (3) interpretar las comprensiones que poseen los actores que interactúan con los(as) niños(as) en los contextos antes mencionados y (4) analizar las condiciones, comprensiones y prácticas de los ámbitos que configuran los nichos de desarrollo infantil desde los autores Charles Super y Sara Harkness.

El enfoque epistemológico, utilizado en la investigación, corresponde al paradigma interpretativo, ya que presenta características en la forma como se ve y se relaciona el objeto y el sujeto, Seguidamente de los antecedentes mencionados, este documento presenta los referentes conceptuales, metodológicos, hallazgos, discusión, análisis de los resultados encontrados y, por último, las conclusiones a las que se llegó dentro de la investigación.

5. Metodología

El diseño metodológico se asume desde un enfoque interpretativo con una metodología hermenéutica que permitió trazar un camino para el acercamiento a la comprensión de la configuración de los nichos del desarrollo infantil facilitando la comprensión de aquellas conductas humanas, expresiones, formas de pensar, sentir, dar significados y validez a las prácticas de los actores sociales que participan en el estudio, estos como se ha mencionado anteriormente dado en los ámbitos de la escuela y la familia.

Las técnicas utilizadas para la producción de datos fueron: entrevistas no estructuradas, grupos focales y observación no participante.

Para definir la población sujeto en las entrevistas no estructuradas se seleccionaron tres familias de la institución educativa, dos de ellas con estructura familiar monoparental y la otra

nuclear. Para los grupos focales se contó con la presencia de cuatro maestras de la institución educativa que comparten diariamente actividades pedagógicas con los(as) niños(as) con edades aproximadas entre los 19 y 35 años.

Los análisis de los datos producidos son diseñados con una matriz interpretativa desde los ámbitos escuela – familia, los cuales transversalizan las tres unidades de análisis denominadas: condiciones, comprensiones y prácticas, con las zonas de desarrollo propuestas. Sobre los datos se efectuó un segundo ejercicio hermenéutico que consistió en interpretar las narrativas procedentes de las técnicas utilizadas, entendiendo como primera hermenéutica la interpretación que hicieron los actores indagados; estos insumos fueron analizados a su vez contrastándolas a la luz del corpus teórico propuesto desde los diferentes autores que se expusieron conceptualmente en el estudio.

6. Conclusiones

Los nichos de desarrollo se componen de tres elementos esenciales que hacen posible su configuración, las conclusiones están dadas desde tres apartados: las condiciones, las comprensiones y las prácticas, los cuales dentro de los procesos de desarrollo infantil en los ámbitos escuela y familia, se ven reflejados en primer lugar en los aspectos básicos del entorno (físicos, económicos e histórico-culturales), en segunda instancia, las apreciaciones o pensamientos que surgen de la mirada que tienen los cuidadores y en tercer lugar se refiere a las costumbres interiorizadas y aplicadas en cada contexto donde se mueve el niño(a).

Lo anterior, reconociendo que, si bien es cierto que los componentes se sostienen desde la relación que le dan al sistema, estos también se transforman puesto que en las reflexiones que tenga el sujeto en el tercer componente (prácticas – costumbres) son las que determinan los cambios en el nicho y es ahí donde se confrontan las condiciones y las comprensiones. Además, la construcción de los nichos no solo depende de la estructura, sino de las relaciones que emergen entre ellas, puesto que son ellas las que determinan el sentido que opera para su permanencia o no en el tiempo. Estos determinantes como se ha observado a lo largo del estudio están mediados por la cultura, las percepciones, los hábitos y las costumbres de cada uno de los actores que hacen parte del tejido social.

Elaborado por:	Lisuly Paola Alfonso Jiménez, David Plaza Guamanga, Julie Viviana Quimbaya Calderon
Revisado por:	Yolanda Gómez Mendoza

Fecha de elaboración del Resumen:	12	06	2017
--	----	----	------

Título: Un abordaje a los nichos de desarrollo infantil desde los ámbitos escuela y familia

Autores: Paola Alfonso Jiménez, David Plaza Guamanga y Julie Viviana Quimbaya Calderón

Fecha: mayo de 2017

RESUMEN

El presente documento es un estudio de caso que comprende cómo están configurados los nichos de desarrollo infantil, en ámbitos como escuela y familia, en niños(as) con edades de 5 años de un Centro Educativo en el municipio de Pitalito - Huila. Para ello se estableció un marco referencial compuesto por el concepto de desarrollo infantil, presentado en tres zonas; zona de desarrollo próximo, zona de movimiento libre y zona de promoción de la acción, igualmente se define nichos mediante tres componentes: contexto, costumbres y psicología de los cuidadores, relacionados con las unidades de análisis, condiciones, comprensiones y prácticas. El estudio se aborda a través de un enfoque interpretativo y una metodología de corte hermenéutica. Los principales resultados son: a) las condiciones corresponden a aquellos elementos visibles que rodean al(la) niño(a) en el contexto en el que se mueve, b) las comprensiones están determinadas por las vivencias y normas que han hecho parte de la formación de los actores, proyectadas hoy día hacia los(as) niños(as) y c) las prácticas que se dan son influenciadas por la cultura y las concepciones que tienen los actores respecto al desarrollo, se organizan a través de rutinas y pautas que se instauran dentro del hogar y la escuela.

Palabras clave: desarrollo infantil, nichos de desarrollo, condiciones, comprensiones, prácticas.

ABSTRACT

This current research is a case-study that comprehends how the child development niches are configured, about school and family, in children of 5 years old at a school in Pitalito- Huila. To this, it was established a reference framework based on the concept of children development, presented in three zones: proximal development zone, free movement zone and, action promotion zone. Likewise, niches are also defined by three components: context, customs and caretakers' psychology, related to the units of analysis, conditions, understandings and practices. This study is based on an interpretative approach and hermeneutical methodology. The main results are: a) the conditions correspond to those visible elements that surround the child in the context in which he or she moves, b) the understandings are determined by experiences and norms that have been part of the training of the actors, nowadays projected towards the children and c) the practices are influenced by the culture and the conceptions that actors have respect to

the development, and they are organized through routines and guidelines that are established within the home and in the school.

Key words: child development, development niches, conditions, understandings, practices.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo infantil ha sido un tema que en las últimas décadas se ha abordado de manera profunda e interdisciplinaria en diversas esferas de la vida humana, otorgándosele un valor relevante a la niñez, como ha quedado plasmado en el hecho histórico ocurrido en el año de 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se les reconoce como individuos con plenos derechos, con posibilidades de tener un buen desarrollo que va más allá del progreso o avance que dentro de las visiones económicas o estadísticas se han manejado y que se enmarca en aspectos más integrales, como se expresa en uno de los artículos de la Convención: “Reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (Convención sobre los derechos del Niño, 1989; pág. 28), siendo estas dimensiones parte de los nichos de desarrollo en los cuales se mueve la niñez.

La presente investigación pretende comprender cómo se encuentran configurados los nichos de desarrollo infantil dentro de los ámbitos de la escuela y la familia, en niños(as) de 5 años de edad pertenecientes a un centro educativo ubicado en el municipio de Pitalito - Huila, teniendo en cuenta tres unidades de análisis: condiciones, comprensiones y prácticas, identificadas en cada uno de los ámbitos y enmarcándolas en tres zonas de desarrollo, la zona de desarrollo próximo (zdp), zona de movimiento libre (zml) y zona de promoción de la acción(zpa), la primera de ellas propuesta por autores como Lev Vygotski, y las otras dos, complementadas por Jaan Valsiner. El estudio se apoya en cuatro objetivos específicos, (1) describir las condiciones que caracterizan a la familia y la escuela desde estas zonas de desarrollo, (2) reconocer las prácticas que se dan en dichos ambientes, (3) interpretar las comprensiones que poseen los actores que interactúan con los(as) niños(as) en los contextos antes mencionados y (4) analizar las condiciones, comprensiones y prácticas de los ámbitos que configuran los nichos de desarrollo infantil desde los autores Charles Super y Sara Harkness.

El enfoque epistemológico, utilizado en la investigación, corresponde al paradigma interpretativo, ya que presenta características en la forma como se ve y se relaciona el objeto y el sujeto, busca hacer una lectura de las conductas humanas dentro de unos ambientes determinados, produciendo información flexible y continua, haciendo hablar los textos en ella presentes y dando significado a la acción humana; se hace uso de una metodología hermenéutica que permite llegar a la comprensión de aquellos fenómenos

instaurados en los nichos de desarrollo. Las técnicas aplicadas fueron: entrevistas, grupos focales y observación no participante. Posteriormente se toman los hallazgos para llevar a cabo el análisis de la segunda hermenéutica y luego realizar la discusión contrastando entre esta y el marco referencial.

Los antecedentes de la presente investigación indican que se ha abordado con amplitud el tema de desarrollo infantil, sin embargo, frente a los nichos de desarrollo infantil es poco lo hallado. A continuación, se refieren seis (6) investigaciones, una realizada a nivel de Latinoamérica y cinco dentro de Colombia; cuatro de ellas llevadas a cabo por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, una con la Universidad de Manizales en convenio con CINDE y la otra en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Los seis estudios son de enfoque interpretativo, dos hacen uso metodológico de análisis documental, dos investigaciones son de corte hermenéutico, una es de tipo descriptivo analítico, y la sexta de corte etnográfico.

Un estudio habla sobre el Desarrollo Infantil Temprano (DIT) en Latinoamérica en comunidades indígenas, caracterizando perspectivas, escalas y metodologías, que se destacan en la producción etnográfica, permitiendo analizar la crianza y el desarrollo infantil en el contexto de modos de vida particulares. Otra tesis, toma dos grandes categorías, desarrollo e infancia desde la modernidad y posteriormente hace un análisis crítico del desarrollo a partir de la infancia como discontinuidad radical con el orden vigente. El tercer estudio, realizado en el 2012, hace un análisis temático de seis núcleos de la infancia, resaltando Infancia, Desarrollo Infantil, Familias y Escuela. La cuarta tesis realizada en el 2014, brinda un estudio sobre el servicio de educación inicial, cuidado y nutrición ofrecido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF en la primera infancia, a través de la modalidad familiar, a partir de una fundamentación teórica sobre la familia.

El quinto, es un artículo de investigación desarrollado en el 2009, que menciona posturas existentes frente al desarrollo infantil en el ámbito educativo y plantea caracterizar los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial. Por último, la investigación adelantada en la Universidad de Manizales en el 2015, reconoce la infancia como una categoría social, con capacidades para interactuar y participar, pero a su vez, con necesidades de aprendizaje y protección que deben ser garantizadas por sujetos adultos, quienes deben actuar como colaboradores de un proceso dinámico el cual les va proporcionando autonomía.

Las seis investigaciones toman la infancia como objeto de estudio y específicamente su desarrollo, pero cada una de ellas aborda aspectos de acuerdo a sus propios intereses, dentro de los que se resaltan educación inicial, relación de la etnografía con el desarrollo infantil temprano, la familia y la escuela, sin profundizar en ninguno de ellas específicamente sobre el tema de nichos de desarrollo, objeto de la presente investigación.

Seguidamente de los antecedentes mencionados, este documento presenta los referentes conceptuales, metodológicos, hallazgos, discusión, análisis de los resultados encontrados y, por último, las conclusiones a las que se llegó dentro de la investigación.

REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo se describen las categorías desarrollo infantil y nichos las cuales sirvieron como referente para la elaboración del corpus teórico de la investigación. Dicha descripción permitió la articulación entre los conceptos que orientan el horizonte conceptual del estudio y los intereses de los autores de la investigación; quienes a partir de su acción profesional observaron que existe una generalidad a la hora de comprender el concepto desarrollo infantil. Este último ha sido reconocido por los actores educativos como un proceso biológico, compuesto por etapas, fases o momentos y que a su vez se relacionan con los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que se dan en los(as) niños(as), estas características usualmente se han asociado a determinantes de comparación con lo que hace y es capaz de hacer un(a) niño(a) según su edad. De acuerdo a esto, es imperativo entender que el concepto de desarrollo infantil va más allá de estas comprensiones, entonces es importante iniciar reconociendo la relación entre el aprendizaje y el desarrollo humano, puesto que la fundamentación de estos referentes se da desde tres posiciones teóricas la cuales dan luces para un análisis más acertado de estos conceptos; la primera de ella se centra en la suposición de que los procesos de desarrollo del(la) niño(a) son independientes al aprendizaje, lo cual plantea que no lo son, sino que el desarrollo es básico y cumple la función de *remolque*, reconociéndose como una condición que permea este proceso pero que tampoco se convierte en su resultado, la segunda posición está planteada desde la perspectiva que el aprendizaje es desarrollo, la cual proyecta que el proceso está compuesto por la formación de hábitos y el desarrollo es su respuesta, finalmente la tercera está bajo la relación que existe entre estos dos conceptos donde se percibe que si bien es cierto son diferentes, cada uno cumple un papel fundamental para su maduración y proceso evolutivo (Cole, Steiner, Scribner & Souberman, 1979).

Atendiendo a estas consideraciones el proceso de aprendizaje evolutivo del(la) niño(a) es representativo para la promoción del desarrollo pero también es necesario otorgar un

reconocimiento a las relaciones que emergen de este proceso, denominadas en dos niveles; el nivel evolutivo, que está mencionado por las acciones que realiza el(la) niño(a) por sí solo(a) o naturalidad de sus capacidades cognitivas y el nivel de la Zona de desarrollo próximo (ZDP); según Vygotski (1978), la distancia entre el nivel actual que tiene de su desarrollo para solucionar independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial está determinado a través de la resolución de un problema con el acompañamiento de un adulto que lo guíe.

Lo anteriormente expuesto, reconoce que existe un proceso retrospectivo a prospectivo para el proceso de desarrollo, pero también es transcendental reconocer que la interacción que tiene el(la) niño(a) con su entorno hace parte de este mismo proceso, igualmente comprendiendo que las acciones que realiza el sujeto transforman el contexto y la estructura del ambiente, asimismo la investigación no se reduce a potenciar condiciones naturales o guiadas, sino que tiene una dimensión para su comprensión desde el ámbito social y cultural. Para lo anterior, Jaan Valsiner es el autor que con lucidez ha conjugado la propuesta Vigotskiana y pone una visión actual al proceso de desarrollo, reconociendo una posición crítica del generalismo al individualismo y haciendo bascular la balanza con el determinismo ambientalista-culturalista; puesto que en ocasiones se ha ignorado la cultura y en otras ubicando al sujeto como receptáculo de modelos culturales (Álvarez, 1997). Es así como Valsiner (1984) define *-affordance-* como un proceso dinámico de negociación y mediación entre el(la) niño(a), el adulto y el entorno que permite un aprendizaje recíproco durante el curso de las interacciones dentro del ambiente, por tanto, cada avance (aprendizaje) por parte del(la) niño(a) tiene como objetivo proporcionar a futuro un proceso de desarrollo infantil autónomo, en este sentido el autor para su sistema teórico conceptualiza tres aspectos del desarrollo humano: la organización de las relaciones entre la persona y su medio ambiente de manera cotidiana (interpersonales), la relación entre acciones y reflexión sobre sus acciones en el proceso (intrapersonal) y finalmente las experiencias de transferencia al desarrollo general en el curso de la vida (Valsiner, 1997).

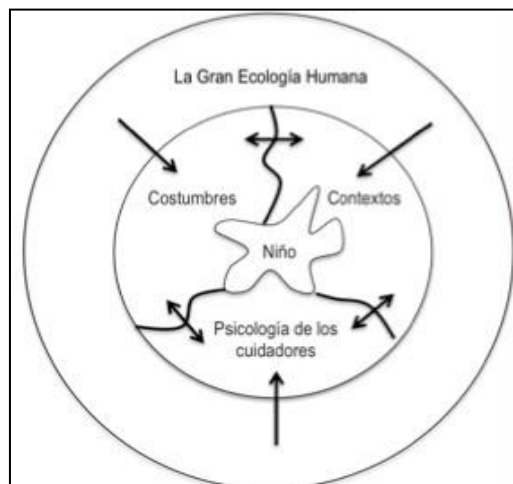
De acuerdo con lo anterior, Valsiner reconoce tres niveles para el proceso de aprendizaje que constituye la concepción del desarrollo infantil: la primera es la zona de desarrollo próximo (zdp), definida como la distancia entre lo que el individuo puede hacer solo con base en la experiencia y conocimientos ya adquiridos / construye (desarrollo real) y lo que se puede hacer con la ayuda de un más experimentado (potencial de desarrollo), la segunda es denominada zona de movimiento libre (zml), se relaciona con el desempeño de otros con más experiencia que

actúan intencionalmente y estructuran el ambiente (o actividad), produciendo un campo límite en el que el(la) niño(a) se puede mover, negociar y poner en juego lo que sabe y lo que se puede construir con las directrices de esta mediación y, por último, el tercer nivel es la zona de promoción de la acción (zpa), que está supeditada a la zml como la actividad que realiza el adulto y promueve la acción del(la) niño(a) provocando acciones y aprendizajes concretos con tareas, objetos y problemas específicos (Valsiner, 1997).

En este sentido, las zonas de desarrollo, antes mencionadas, están constituidas por las relaciones que se dan entre los actores y los ambientes que emergen del proceso de desarrollo infantil y este último permeado culturalmente, como se evidencia en la segunda categoría que encamina la investigación, esta alude al concepto nicho de desarrollo zona que permite estudiar la regulación cultural del medio al cual pertenece el(la) niño(a) y las formas de entender los sucesos del desarrollo y la adquisición de la cultura desde la interacción de los ambientes; aunque no es una teoría del desarrollo en el sentido formal para Super & Harkness (1996), quienes denominan que el nicho de desarrollo proporciona un marco para entender cómo las culturas de los diferentes contextos guían los procesos para la promoción del desarrollo infantil como seres sociales los cuales comparten en diferentes ambientes y donde cada uno aporta a su construcción.

En efecto, el aporte conceptual de estos autores a la concepción de nichos está determinada por la ilustración de tres componentes denominados: Contextos, Psicología de los cuidadores y las Costumbres, los cuales fueron traducidos para la presente investigación en las unidades de análisis bajo los términos de Condiciones, Comprensiones y Prácticas respectivamente para así llevar a cabo el modelo de análisis.

Figura 1. Representación esquemática del Nicho de Desarrollo



Fuente: (traducción no oficial): Super, C. M., & Harkness, S. (1996). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Con lo anterior, se relaciona que en el primer componente está reconocido por el entorno físico y social del sujeto o sus condiciones en la vida cotidiana las cuales se relacionan con los espacios que el(la) niño(a) comparte para su proceso de desarrollo, el segundo son las prácticas de crianza que están mediadas por las costumbres que tienen los cuidadores para la atención a la infancia bajo sus tradiciones culturales y las diferentes relaciones que se entretienen entre adulto-niño(a) para la promoción de su desarrollo y, por último, el tercer rasgo sistémico del nicho está denominado bajo las comprensiones, el cual es entendido por la psicología que tiene los cuidadores, de tal forma que son las técnicas utilizadas que el cuidador adopta desde su experiencia y creencias que están basadas en la naturaleza y necesidades del(la) niño(a) desde unos objetivos de crianza planteados.

En efecto este concepto tiene un origen de la ecología humana, reconociendo que los micro-entornos del ser humano influyen para su desarrollo, en este sentido, para la investigación se reconoce que la escuela y familia son los ambientes más próximos para analizar el desarrollo infantil desde el nacimiento del(la) niño(a), así como lo menciona la política pública de Colombia: Colombia Por La Primera Infancia (2007), al dar la noción oficial de familia:

Es el núcleo fundamental de la sociedad y el espacio natural para el crecimiento y el bienestar de los niños y niñas. Así, la política de primera infancia, además de reconocer a la familia como un eje fundamental de la misma, lo hace como el contexto más propicio para generar vínculos significativos, favorecer la socialización y estimular el desarrollo humano, de tal forma que se incorpora en las estrategias de intervención para el desarrollo integral de la primera infancia (Colombia por la Primera Infancia, 2007. Pág. 22).

Además, es percibido como el primer entorno de formación para el desarrollo del individuo, donde las acciones de sus miembros individualmente tienen impacto en la estructura y funciones de la misma. Por su parte, la escuela es la segunda institución socializadora del ser humano que tiene como objetivo crear espacios guiados por una propuesta curricular, como lo menciona la política pública de Colombia: Colombia Por La Primera Infancia (2007), al definir el ámbito escuela que tiene como propósito:

(...) preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal. La Ley General de Educación –ley 115 de 1994–define la educación preescolar como la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio- afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas (Colombia por la Primera Infancia, 2007. Pág.19).

En conclusión, los referentes conceptuales de la investigación, están determinados en dos categorías denominadas desarrollo infantil y nichos de desarrollo, los cuales guiaron teóricamente el proceso investigativo y permitieron reconocer el punto de discusión para dar respuesta a la pregunta de investigación.

REFERENTE METODOLÓGICO

El diseño metodológico en la presente investigación permitió trazar un camino para el acercamiento a la comprensión de la configuración de los nichos del desarrollo infantil, en este caso la investigación se asume desde un enfoque interpretativo con una metodología hermenéutica que posibilita el análisis, la reflexión y la descripción de las experiencias y prácticas sociales relacionadas con el objeto de estudio que se presenta en los contextos abordados. A la luz de esto Sampieri, Fernández y Baptista (2006) aportan lo siguiente:

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan). (Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006. Pág.9).

Así también, la investigación se enmarca desde una metodología hermenéutica facilitando la comprensión de aquellas conductas humanas, expresiones, formas de pensar, sentir, dar significados y validez a las prácticas de los actores sociales que participan en el estudio, estos como se ha mencionado anteriormente dado en los ámbitos de la escuela y la familia. Esta metodología se presenta útil para el análisis e interpretación de los hechos, puesto que permite llevar a cabo una producción de la información. Al igual, posibilita reconocer la forma de ver y leer aquellos sucesos que establecen relación entre los sujetos y el objeto de estudio. Como lo refiere Viattimo (1991) al hablar de la interpretación:

No es ninguna descripción por parte de un observador neutral sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos (Viattimo, 1991. Pág.61-62).

En suma, la hermenéutica es un proceso de apertura, reconocimiento e interpretación de las experiencias tanto del investigador como del investigado, donde se generan procesos de construcción recíproca del conocimiento, esto sirviendo de guía en el camino de la investigación, dado que admite y reconoce como unidades dialécticas las narraciones, expresiones, historias de vida, enunciados, locuciones y saberes que circulan en los investigados.

Las técnicas utilizadas para la producción de datos fueron: entrevistas no estructuradas, grupos focales y observación no participante. Estas se aplicaron en la Institución Educativa la cual funciona como centro privado desde el año 2013 y está ubicado en el municipio de Pitalito Huila cuyo modelo educativo se basa en una corriente neuropedagógica.

Para definir la población sujeto en las entrevistas no estructuradas a tres familias, se utilizaron criterios que tuviesen niños(as) de cinco años de edad, miembros de la institución educativa antes mencionada. Dos de ellas con estructura familiar monoparental y la otra nuclear. Los adultos pertenecientes a las familias escogidas y quienes dieron respuesta a las preguntas formuladas, presentan una variación de edades entre los 25 y 38 años de edad y pertenecen a un estrato socioeconómico catalogado como tres (3). Además, se aplicó esta técnica a la directora de la institución educativa y fundadora, quien es profesional en terapia ocupacional y especialista en neuropsicopedagogía.

En los grupos focales se contó con la presencia de cuatro maestras de la institución educativa que comparten diariamente actividades pedagógicas con los(as) niños(as), para el momento de la aplicación las profesoras se encuentran cursando el pregrado de licenciatura en pedagogía infantil con edades aproximadas entre los 19 y 35 años. En consecuencia, el primer grupo focal permitió reconocer las comprensiones sobre la familia y un segundo grupo permitió reconocer cuáles, frente a las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de la institución.

Los análisis de los datos producidos son diseñados con una matriz interpretativa desde los ámbitos escuela – familia, los cuales transversalizan las tres unidades de análisis denominadas: condiciones, comprensiones y prácticas, con las zonas de desarrollo propuestas, clasificadas de la siguiente manera: zona de desarrollo próximo (zdp), zona de movimiento libre (zml), zona de promoción de la acción (zpa). Por lo tanto, sobre los datos se efectuó un segundo ejercicio hermenéutico que consistió en interpretar las narrativas procedentes de las técnicas utilizadas, entendiendo como primera hermenéutica la interpretación que hicieron los actores indagados; estos insumos fueron analizados a su vez contrastándolas a la luz del corpus teórico propuesto desde los diferentes autores que se expusieron conceptualmente en el estudio.

HALLAZGOS

La presente investigación tiene para el primer objetivo específico describir las condiciones del desarrollo infantil desde la zona de desarrollo próximo(zdp), zona de movimiento libre (zml) y la zona de promoción de la acción (zpa) que caracterizan a los ámbitos de la familia y la escuela en los(as) niños(as) pertenecientes al centro educativo, encontrando los siguientes resultados:

Condiciones desde la zona de desarrollo próximo – ZDP. Se encontró que las familias y sus cuidadores referencian aspectos de tipo económico, físico e histórico-cultural, influenciados por esquemas de formación y pautas de crianza que recibieron de quienes incidieron en su crecimiento durante la niñez. Igualmente, se aprecia que han surgido otras miradas, replanteando aquellos esquemas en la formación con sus hijos. A nivel económico, se refleja en lo laboral la inversión que hacen a la educación, a los esfuerzos y ahorros para garantizar mejor calidad de vida. Frente al componente físico, hace referencia a la estructura organizativa del hogar, la forma de distribución y ubicación de los espacios y elementos. En cuanto a la condición histórica-cultural, se muestra en la manera de vestir, los elementos que conservan dentro de la vivienda, la importancia que le dan a determinados ambientes y tipo de léxico que utilizan.

Para el caso de la escuela, las condiciones se dan a partir de las construcciones pedagógicas innovadoras que permiten el libre desarrollo de los(as) niños(as), creando espacios de formación que potencializan su crecimiento y generan ambientes agradables, aunque muchos de ellos sean dispuestos con anterioridad y sin la participación directa de los(as) niños(as); pero también se observa que los pre-conceptos y vivencias que ha tenido la maestra en su vida personal inciden en su práctica pedagógica, re-direccionando consciente o inconscientemente el ámbito escolar; sin embargo, en ocasiones los(as) niños(as) cambian estas prácticas educativas desde sus intereses, pues les gustan o les preocupan otras cosas.

Condiciones desde la zona de movimiento libre – ZML. Para las familias se evidencian elementos determinantes frente a los procesos de crianza, las cargas culturales y tradiciones de los cuidadores gestadas a través del tiempo traen consigo un empoderamiento que se refleja frente al cuidado de los(as) niños(as); se interesan por acciones del diálogo y por mantenerse en relaciones de respeto como les fue enseñado. Algunos recuerdos logran permear formas de actuar con sus hijos(as), adquiriendo diferentes características en los procesos de desarrollo, y que son considerados como correcto en la formación.

Para esta zona se encontró que los procesos metodológicos empleados por las maestras dentro de sus prácticas pedagógicas frente al desarrollo infantil se hacen evidentes desde el planteamiento de actividades que dan cuenta de los intereses de los(as) niños(as), utilizan los espacios con los que cuenta la institución, se brinda una participación activa y receptiva de sus intereses, las actividades siempre están dirigidas y orientadas por las maestras como mecanismos de regulación de orden y cuidado. En síntesis, un elemento a resaltar corresponde con los contenidos curriculares que responden a las directrices de la política y a las demandas sociales encarnadas en los deseos de los padres de familia (pintar, saber los colores, los números, saber leer, escribir).

condiciones desde la zona de promoción de la acción – zpa. En el ámbito familia se encontró que ésta considera necesario los aprendizajes para la promoción del desarrollo infantil, los cuales son enmarcados desde las experiencias histórico-familiares, aunque la variación en algunos momentos se da con el interés del(la) niño(a); la autoridad del adulto está fuertemente posicionada como figura de referencia en las determinaciones y actividades para facilitar el desarrollo. Sin embargo, las condiciones de participación se relacionan con las posturas económicas y sociales que tenga el adulto frente al ambiente de desarrollo.

Para el ámbito escuela, se reconoce que el interés institucional y administrativo frente a las actividades pedagógicas en el desarrollo infantil, se fundamentan en el interés particular que da cuenta de unas necesidades sociales, económicas y educativas, dado que cada sujeto tiene experiencias personales y profesionales que son condicionantes para implementar acciones que promueven el desarrollo como actores educativos.

En el segundo objetivo específico de la investigación, se interpretan las comprensiones en los ámbitos escuela y familia desde la zona de desarrollo próximo (zdp), zona de movimiento libre (zml), y zona de promoción de la acción (zpa) que poseen los actores e interactúan con los(as) niños(as), y se encuentran los siguientes resultados:

Comprensiones desde la zona de desarrollo próximo - ZDP: En esta zona, los adultos refieren las experiencias vividas desde su niñez como derroteros que han guiado y guían la forma de ver y la manera de actuar; están ligadas al modo como se generan relaciones entre niños(as) y adultos dentro del

ámbito familiar. El aspecto socioeconómico, la participación, el sano esparcimiento y la superación personal son componentes de importancia en el desarrollo infantil, manteniendo aún la concepción de la protección y cuidado que deben hacer de ellos por sentirlos vulnerables e indefensos. Se identifica la importancia que el adulto le da a la familia y a la vinculación del(la) niño(a) dentro de ella, a incentivarlos para hacer cosas nuevas y a explorar ambientes que les nutra de experiencias, desestimando algunos comportamientos que por las vivencias de los cuidadores no fueron lo más agradable en su niñez y que desean no sean repetidas en sus hijos.

En el ámbito escolar las maestras reconocen que el aprendizaje, desde la interacción, el lenguaje y la participación, permiten la promoción del desarrollo infantil y ven al(la) niño(a) como un sujeto activo. Sumado a lo anterior, la afectividad, a través del manejo de las emociones, cobra un papel preponderante, aunque muchas veces se ha relegado a un segundo plano debido a que actores de la comunidad educativa son aún reacios a esos cambios y esperan que los(as) niños(as) aprendan sólo contenidos temáticos que les permitan competir y superar a sus pares.

Comprensiones desde la zona de movimiento libre – ZML. En las familias se rescatan aspectos religiosos, valores, normas y reglas que hacen parte de la reproducción de sus conductas, dado que estas vienen arraigadas desde sus procesos de formación. Consideran que dichas pautas hicieron parte de su crianza siendo determinantes para favorecer su constructo personal, posibilitando el diálogo y los lazos de afecto como oportunidades de comunicación con sus hijos(as).

Para la escuela, la tensión entre la propuesta institucional y las prescripciones del modelo pedagógico del sistema educativo, forzó a los directivos del centro de desarrollo infantil a estructurar los contenidos curriculares que cumplieran con las expectativas de la Secretaria de Educación y así fuese aprobado el proyecto educativo, de esta manera supeditando los intereses particulares a unos requerimientos legales, además la institución proporciona estrategias para mantener el orden y la convivencia desde la aprobación de los padres de familia, con lo anterior resaltando el interés de los adultos en referencia a los(as) niños(as).

Comprensiones desde la zona de promoción de la acción – ZPA. La familia reconoce en los ambientes escolares los procesos de aprendizaje que tiene el(la) niño(a) frente a su desarrollo, comparando y evaluando habilidades adquiridas en diferentes periodos de tiempo, potencializando dichas capacidades, sin dejar de lado la lógica tradicional que es buscar el cuidado y protección por parte del adulto, considerándolos como actores que requieren ser guiados, mediados y orientados.

Por otro lado, para el ámbito escolar las maestras se interesan por posibilitar aprendizajes desde las experiencias de los(as) niños(as) durante su permanencia en el centro de desarrollo. Se generan interrogantes y estos son respondidos por los actores que acompañan el proceso. Reconocen que el(la)

niño(a) tiene conocimientos previos dentro de sus saberes, los que utiliza como posibilidades de mediación para la adquisición de nuevos conocimientos.

En el tercer objetivo de la investigación se reconocen las prácticas que existen desde la zona de desarrollo próximo (zdp), zona de movimiento libre (zml) y la zona de promoción de la acción (zpa) en torno al desarrollo infantil en la familia y la escuela, hallando los siguientes aspectos:

Prácticas desde la zona de desarrollo próximo – ZDP. Las experiencias familiares vienen influenciadas por aspectos supra-generacionales que dan cuenta de la cultura, las concepciones que hay alrededor de la familia y en la misión que sienten deben cumplir con sus hijos. Actualmente los tiempos son ajustados y no permiten compartir con los(as) niños(as), dándose la necesidad de ubicarlos desde temprana edad en un ambiente escolar o dejarlos con un tercero. Esto hace que se implementen otro tipo de prácticas donde se les brinda mayor participación, se les escucha y permite opinar, pasando incluso a un plano donde ellos son quienes ya toman decisiones respecto a lo que desean hacer o expresar.

En el ambiente escolar las prácticas se visibilizan cuando la maestra, desde su quehacer pedagógico posibilita la participación de los(as) niños(as) en las acciones que la institución toma para garantizar procesos de desarrollo, en la apuesta que hace frente a los contenidos curriculares y en las posturas que se asumen respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje. También se generan mecanismos y metodologías que captan la atención de los(as) niños(as), siendo activos en su aprendizaje. Es así, que la institución implementa prácticas que pretenden ser personalizadas, diferenciales, asertivas e innovadoras para el desarrollo; aunque, en muchas ocasiones se siguen repitiendo procesos tradicionales, pues estos permiten tener un -mayor y mejor control- del colectivo.

Prácticas desde la zona de movimiento libre – ZML. Se organizan las rutinas y normas de acuerdo a las dinámicas familiares; existe unión, colaboración y apoyo dentro de las tareas del hogar lo que permite a los(as) niños(as) contar frecuentemente con la presencia de alguno de sus padres, quienes procuran protegerlos y compartir en los espacios que les sea posible, siendo ellos quienes intervienen o direccionan en la mayoría de decisiones que podrían tomar los(as) niños(as) frente a gustos por comer, jugar o celebrar de determinadas formas.

Por otro lado, las rutinas escolares son intencionadas para generar procesos de desarrollo, interpretando las voces de los(as) niños(as), rescatando sus intereses y gustos, dando uso de los recursos y espacios con los que cuenta la Institución a fin de facilitar la ejecución de actividades, que no necesariamente son llevadas a cabo como fueron planeadas, sino que por el contrario se ajustan a las necesidades e intereses de ellos y ellas.

Prácticas desde la zona de promoción de la acción – ZPA. La familia orienta procesos pedagógicos (tareas y actividades) en sus hijos(as), los cuales se gestan desde las obligaciones social y culturalmente constituidas para los cuidadores, primando la protección y cuidado del bienestar físico y

social de los(as) niños(as); aunque en algunos momentos se le permite generar situaciones autónomas; las determinaciones finalmente las toma el adulto desde su construcción de desarrollo y las herramientas que cree necesarias para su promoción.

En la escuela, las maestras desde sus intereses permiten en el aula la participación de los(as) niños(as), por medio de la planeación y disposición del tiempo de las actividades, reconociendo las necesidades y pertinencia de cada uno de ellos. Por lo tanto, se busca reformular y crear espacios para orientar y articular acciones entre los ámbitos y propiciar prácticas en torno al desarrollo infantil.

DISCUSIONES

El presente acápite toma las síntesis de los hallazgos en tanto son las intuiciones de la primera hermenéutica que se contrastan con las posturas de los autores denominados en los referentes conceptuales, abordando las dos categorías propuestas en la investigación, desarrollo infantil y nichos de desarrollo.

Condiciones para el desarrollo infantil desde la configuración de nichos. Corresponden a los contextos en los que se mueve el(la) niño(a), siendo de tipo físico, económico, organizacional e histórico-cultural, influyendo en la promoción del desarrollo infantil, de esta manera concuerda con lo que expresa Super, M. & Harkness, S. (1996) al referir que el primer componente para la constitución de los nichos de desarrollo está determinado por su contexto o entorno físico con sus culturas, los cuales determinan las prácticas rutinarias de los cuidadores. De otra parte, la organización de los espacios dentro del ámbito familiar, depende la manera como proyectan las acciones que cotidianamente se realizan, hasta la forma de vestir y el lenguaje que se utiliza, están mediados por las prácticas de crianza de los cuidadores que proyectan dentro del desarrollo de sus hijos. Como lo menciona Valsiner (1998) cuando afirma que: “El ambiente, canaliza el proceso de interacción del niño con otras personas, permitiendo una relación con un entorno ambiental que determina la manera que la función de la interacción niño- adulto, reside en la regulación y en las relaciones niño” (Valsiner, 1998. Pág.38).

Para la zona de movimiento libre, los elementos principales en los procesos de crianza de los(as) niños(as) son las cargas culturales y las tradiciones de los padres de familia gestadas a través del tiempo, puesto que traen en sí un empoderamiento por parte de ellos que se refleja frente al cuidado de los(as) niños(as); coincide con lo que expresa Super & Harkness (1996): “La experiencia cultural de la infancia es capaz de desempeñar un papel tan importante y duradero en la formación de los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas a lo largo de sus vidas trascendiendo en el tiempo”(Super

& Harkness, 1996. Pág.5). Es así, que algunos recuerdos de los cuidadores logran permear formas de actuar frente a la crianza con sus hijos(as), resaltando características propias que desde sus condiciones contribuyen a los procesos de desarrollo y de esta manera los cuidadores consideran que transferir la conducta lo hace correcto; a diferencia de lo anterior, Valsiner (1984) expresa que las conductas no pueden ser replicadas exactamente, dado que la naturaleza de las condiciones sociales y económicas cambian, ya que los sujetos viven diferentes sociedades y distintos períodos históricos, generando así, nuevas formas de articulación para el desarrollo.

Frente a la zona de promoción de la acción, se considera que los aprendizajes son necesarios para el desarrollo infantil, teniendo en cuenta las experiencias históricas-familiares, aunque se presentan algunas variaciones a partir del interés de los(as) niño(as), es así, como Super & Harkness (1996) afirman que el ambiente cultural del niño es poderoso, no sólo porque se experimenta durante los años formativos de vida, sino también porque estas relaciones inesperadas constituyen un sistema interactivo en el que los mismos mensajes culturales son transmitidos a través de una variedad de intereses, generando algunos cambios en la autoridad del adulto, los cuales están fuertemente posicionados como figura de referencia en las determinaciones y actividades para la promoción del desarrollo infantil. Sin embargo, las condiciones de participación que tienen los(as) niños(as) están ligadas a las posturas económicas y sociales del adulto frente al ambiente de desarrollo; de acuerdo como lo menciona Valsiner (1984) al definir a los cuidadores como: “organismos biológicos, psicológicos y sociales que existen y se determinan por las relaciones de intercambio con sus ambientes frente al desarrollo” (Valsiner, 1984. Pág.6).

En la zona de desarrollo próximo la escuela reconoce la incidencia de las maestras en su práctica, enmarcada por sus pre-conceptos, experiencias y vivencias, re-direccionando los procesos pedagógicos; así lo afirma Valsiner (1984): “El papel del adulto no es necesariamente proporcionar claves estructuradas, sino en asistir al niño, mediante conversaciones exploratorias y otras mediaciones sociales, a apropiarse o adquirir control de su propio aprendizaje” (Valsiner, 1984. Pág.151). Pues no se trata de transmitir conocimientos o destrezas mediante procedimientos pre-fabricados, con la esperanza de que esas destrezas se interiorizarán. Por otro lado, las condiciones identificadas son las socioeconómicas que tiene la escuela para potenciar el desarrollo, que generan ambientes agradables, cercanos y familiares a los(as) niños(as), en acuerdo con lo que menciona Super & Harkness (1996) cuando refieren que: “el ambiente físico (las alfombras, cuna y/o sillas) combinan la construcción del ambiente social de los cuidadores y acompañantes, estructurando unas oportunidades y posibilidades en los niños(as) un proceso de desarrollo emergente para el potencial de su comportamiento” (Super & Harkness, 1996. Pág.7). aunque muchos de estos espacios estén dispuestos con anterioridad y sin la participación directa de ellos(as).

Para la zona de movimiento libre, se encontró que los procesos metodológicos empleados por las maestras dentro de sus prácticas pedagógicas frente al desarrollo infantil se evidencian desde el planteamiento de actividades que dan cuenta de los intereses de los(as) niños(as), puesto que utilizan los espacios con los que cuentan, dando la oportunidad de una participación activa y receptiva. En el mismo sentido Super & Harkness (1996) mencionan que el ambiente es una forma de “estímulo” o de “experiencia” para el desarrollo infantil, dado que la misma concepción o idea que el desarrollo es influido por el medio ambiente es tan antigua como su mismo concepto, de alguna manera entonces las actividades siempre están dirigidas y orientadas por las maestras como mecanismos de regulación de orden y cuidado pero indagan e interactúan con los(as) niños(as) en formas de diálogo, dando prioridad a los procesos de aprendizaje a partir de los temas propuestos en la planeación. Las actividades pedagógicas se flexibilizan con la participación de los(as) niños(as), esto se relaciona con la idea de Valsiner (1984) cuando indica que los(as) niños(as) en desarrollo se conceptualizan desde el contexto y sus relaciones del entorno cultural y físico, afectando su ambiente estructurado, puesto que las acciones son guiadas por personas con más experiencia que él.

En la zona de promoción de la acción, se reconoce que el interés institucional y administrativo frente a las actividades pedagógicas en el desarrollo infantil, se fundamenta en el interés particular que da cuenta de unas necesidades sociales, económicas y educativas en acuerdo con Super & Harkness (1996) cuando mencionan que los escenarios propician a los cuidadores un espacio formativo de conducta social, porque ellos determinan desde las condiciones las interacciones entre los(as) niños(as) con la oportunidad y la necesidad de practicar; igualmente Valsiner (1984) refiere que es importante que los maestros u otros adultos acompañen el proceso para promover el desarrollo, ya que sus actitudes o enfoques particulares contienen algunos esfuerzos para apoyar procesos de desarrollo.

Compresiones para el desarrollo infantil desde la configuración de nichos. Se encontró que los adultos que acompañan los procesos del desarrollo de los(as) niños(as) están determinados por las experiencias vividas durante su niñez, estas comprensiones se consolidan como derroteros que han guiado y guían la forma de ver hoy la manera de actuar y las relaciones que se dan entre los ellos(as) con los adultos en el espacio familiar. En ese mismo sentido Vygotski (citado por Moll, 1990) plantea que:

Los niños están implicados en actividades cooperativas dentro de entornos sociales. Se espera que el niño aprenda, dada la comprensión de este sistema social creado por ellos mismos y los adultos de forma interactiva y activamente. De esta manera los mecanismos

de interacción social, crean y regulan aquellos aprendizajes que llamamos lecciones (Vigotski, citado por Moll, 1990. Pág.250).

Por otro lado, se generan comprensiones que van unidas a la importancia que le dan al desarrollo de sus hijos(as), a la participación, al sano esparcimiento y la superación personal, aunque se mantiene unido a la protección y cuidado que deben hacer de ellos por sentirlos vulnerables y aún indefensos, también se identifica el importante valor que le da la familia, a generar espacios de compartir con sus miembros más cercanos, a incentivarlos a hacer cosas nuevas y a explorar ambientes que les nutra de experiencias, pero también para desestimar algunos comportamientos que pudieron no ser lo más agradable para los cuidadores durante su niñez y que desean que no se repitan en sus hijos(as); así lo afirma Super & Harkness (1996) en coherencia enunciando que la construcción de nicho de desarrollo para un(a) niño(a) no permanece durante mucho tiempo de manera estática dado que depende de la adaptación ambiental y el crecimiento individual, teniendo en cuenta que la calidad y oportunidad de los cambios en el nicho modifican a la misma cultura.

Por otro lado en la Zona de movimiento libre, se encontró que los aspectos religiosos, valores, normas y reglas que hacen parte de reproducción de sus conductas, están arraigadas desde sus procesos de formación, ya lo asienta Valsiner (1984) y en acuerdo con su planteamiento cuando expone que existe un sistema que conceptualiza los aspectos del desarrollo humano y son basados en la transferencia de las experiencias que tiene los cuidadores frente al desarrollo general para el trascurso de la vida, también lo confirma Super & Harkness (1996) cuando argumentan que las creencias y valores están regulados por la cultura de los sujetos y a la vez regulan el proceso en el desarrollo del niño; los autores lo definen en el componente de nichos como la psicología de los cuidadores. De otro lugar, la incidencia del ámbito laboral los conduce a solicitar apoyo a terceros en los procesos de crianza y dinámicas familiares de sus hijos(as).

Para la zona de promoción de la acción la familia otorga espacios de aprendizaje en los ambientes de la escuela, se reconocen por el proceso que niños(as) demuestran en la familia o la comparación de su desarrollo desde un antes y después, para potencializar las capacidades en bruto que ellos(as) poseen, no dejando a un lado la lógica tradicional en buscar el cuidado y protección por parte del adulto dado que el(la) niño(a) es un “actor indefenso” para propender su desarrollo con los procesos guiados, mediados y orientados por su familia. En ese orden de ideas, Super & Harkness (1996) denominan que estas comprensiones se vuelven hábitos del cuidado que son aceptados por los cuidadores sin un análisis crítico, en ocasiones se relacionan con las creencias específicas sobre su significado.

En referencia a las comprensiones dadas en la escuela están marcadas por la manera como las maestras ven el aprendizaje, la forma como se llevan a cabo procesos de desarrollo en los(as) niños(as), la participación que le dan a ellos y ellas, los procesos de interacción que permiten la construcción de conocimiento y los ambientes de aprendizaje que se propician. Ante la situación planteada y en acuerdo con Super & Harkness (1996): “la psicología del cuidador proporciona una estructura inmediata del desarrollo infantil asignándole significado e invistiéndola en conductas y procesos universales que tienen los cuidadores” (Super & Harkness, 1996. Pág.83). Además, en ocasiones se mantiene una mirada centrada en los contenidos, sin reconocer al(la) niño(a) como actor relevante del proceso. En desacuerdo con lo anterior, Vygotski (citado por Moll, 1990) plantea que: “el niño se convierte en colaborador de la creación del conocimiento. El aprendizaje se da desde un carácter social que no consiste solamente en la aplicación de alguna instrucción, sino que por el contrario permite que el niño llegue a realizar actividades más avanzadas” (Vygotsky, citado por Moll, 1990. Pág.253).

Por otro lado, la zona de movimiento libre en la escuela muestra la distancia que existe entre la propuesta institucional y el modelo pedagógico del centro educativo, de tal manera que los contenidos curriculares cumplen con las expectativas de la entidad reguladora en educación formal, de esta manera supeditando los intereses particulares, proporcionando estrategias para mantener el orden y la convivencia desde la aprobación de los adultos en referencia a los(as) niños(as). Lo anterior lo confirman Super & Harkness (1996) donde las costumbres de los cuidadores son vistas como la única solución y manera razonable para atender cualquier necesidad del niño, de hecho, se vuelve una forma natural de hacer las cosas.

Con respecto a las comprensiones dadas desde la zona de promoción de la acción en la escuela las maestras se interesan por posibilitar aprendizajes desde las experiencias de los(as) niños(as), generando la oportunidad de interacción constante y respondiendo los interrogantes que surgen por parte de ellos(as), resaltando sus saberes, los cuales se utilizan como posibilidades de mediación para la adquisición de nuevos conocimientos dentro de su contexto; como lo soporta Valsiner (2006), es importante reconocer el movimiento del(la) niño(a) en el ambiente y sus acciones frente al desarrollo real, dado que surgen a partir de ello procesos de negociación. De esta manera, los espacios institucionales son empleados para ejecutar actividades que dan cuenta a temáticas dirigidas por las maestras donde buscan involucrar a los(as) niños(as), como lo afirman Super & Harkness (1996): “estas acciones realizadas por los cuidadores están determinadas por su psicología, las cuales organizan las estrategias parentales de la educación de los(as) niños(as) en un sentido inmediato a largo plazo (Super & Harkness, 1996. Pág.82).

Prácticas para el desarrollo infantil desde la configuración de nichos. En la zona de desarrollo próximo, se manifiesta que la cultura influye en las concepciones y experiencias familiares, surgiendo costumbres de cuidado que se convierten en fuentes de apoyo para los cuidadores porque

proporcionan soluciones ya vividas para diversos temas que en desarrollo los(as) niños(as) presentan; ya lo reafirman Super & Harkness (1996) al decir que: “las costumbres son secuencias conductuales practicadas por los miembros de la comunidad, de tal manera que se incorporan en la cultura sin necesidad de racionalizarlas individualmente y de transmitir las de manera consiente” (Super y Harkness, 1996. Pág.81). Aclarando que en la actualidad estas costumbres se van redefiniendo por situaciones de tipo laboral y socioeconómico, propiciando espacios de participación e incluso tomar decisiones respecto a sucesos cotidianos.

Como resultado de la zona de movimiento libre se reconoce que la estructura familiar facilita la organización de las rutinas y las normas instauradas por la misma, de acuerdo a sus dinámicas laborales se evidencia unión, colaboración y apoyo dentro de las tareas del hogar lo que permite a los(as) niños(as) contar con la presencia de alguno de sus padres; respecto a lo anterior Super & Harkness (1996) apoyan señalando que: “Las respuestas de los padres y otros cuidadores sobre el ambiente emocional de los niños son también dirigidas por las ideas, a veces implícitas, acerca del desarrollo del yo en el contexto de una cultura particular” (Super & Harkness, 1996. Pág.82).

Respecto a la zona de promoción de la acción, las prácticas familiares acompañan el proceso pedagógico (tareas) en los(as) niños(as), son entendidas desde las obligaciones sociales y culturales, aunque se les permite generar situaciones autónomas, finalmente las toma el adulto desde su construcción de desarrollo y las herramientas que cree necesarias para su promoción del mismo; ya lo reafirma Valsiner (citado por Lugo, 1999) al decir que:

El significado de la tarea puede ser distinto para un adulto que para el niño, aunque el adulto pueda descentrarse e imaginar como lo está viviendo el niño). Así, aunque es una zona de interacción, los límites de posibilidad de actuar son distintos y están definidos desde distintos ángulos y perspectivas (Valsiner, citado por Lugo, 1999).

En la zona de desarrollo próximo, la escuela genera mecanismos y metodologías que posibilitan la atención de los(as) niños(as), haciéndolos partícipes en su aprendizaje, asimismo en algunos momentos las prácticas responden a intereses de las maestras o al enfoque metodológico que implementa la institución, repitiendo los procesos tradicionales, pues estos permiten al adulto tener un -mayor y mejor control- del colectivo, aspecto que hace necesario tener una visión diferente como se corrobora en la investigación Calle y Grajales (2015) al mencionar que: “se requiere un esfuerzo para salirse de la idea biopolítica del adulto dando cabida a la participación; una participación que permita superar y transformar las formas de relación vertical que jerarquizan y asignan estatus y categorías a unos por encima de otros” (Calle y Grajales, 2015. Pág.58).

Sobre la zona de movimiento libre las rutinas escolares permiten formas de interacción y expresión, las maestras desde sus prácticas generan ambientes de aprendizaje que facilitan la recreación y la participación, su papel en estos entornos sociales permite a los(as) niños(as) ofrecer, a través de “mediaciones”, como lo denomina Vygotski (citado por en Moll, 1990), que logren asumir su propio esfuerzo. El escuchar sus voces rescatando intereses y gustos a partir del uso de los recursos y espacios con los que cuenta la institución, para realizar actividades que no necesariamente son ejecutadas como fueron planeadas, sino que se ajustan a las necesidades e intereses de los(as) niños(as).

En la zona de promoción de la acción, las maestras planean las actividades, reconociendo las necesidades e intereses de los(as) niños(as) en cada una de ellas, creando espacios para orientar y articular acciones entre los ámbitos y propiciar prácticas en torno al desarrollo infantil. Como lo reafirma Super & Harkness (1996) al mencionar que las costumbres del cuidado infantil son estrategias conductuales para atender al niño en edades particulares, en un ambiente particular.

Por último, las tres zonas antes mencionadas, son una mirada fundamental frente al concepto de desarrollo infantil que se da desde la presente investigación, siendo una potencialidad respecto a aquellos estudios planteados en los antecedentes. Sánchez, Camacho y Ruíz (2014) aseguran que: “el desarrollo se caracteriza por ser un proceso complejo y en permanente cambio. Esta transformación, que valga decir no sucede de manera lineal ni homogénea, comienza en el período de la gestación y es crucial en los primeros cinco años” (Sánchez, Bruno y Ruíz, 2014. Pág.28), desde una mirada disciplinar y unitaria, es decir, a lo educativo, biológico – evolutivo, protección y cuidado. Para este caso se toma al desarrollo infantil como aquel proceso dinámico de cambio que se genera en los(as) niños(as) bajo tres elementos esenciales, las condiciones, comprensiones y prácticas y que estas configuran lo que se denominan “los nichos de desarrollo”.

CONCLUSIONES

Los nichos de desarrollo se componen de tres elementos esenciales que hacen posible su configuración, las condiciones, las comprensiones y las prácticas, los cuales dentro de los procesos de desarrollo infantil en los ámbitos escuela y familia, se ven reflejados en primer lugar en los aspectos básicos del entorno (físicos, económicos e histórico-culturales), en segunda instancia, las apreciaciones o pensamientos que surgen de la mirada que tienen los cuidadores y en tercer lugar se refiere a las costumbres interiorizadas y aplicadas en cada contexto donde se mueve el niño(a).

En cuanto a las condiciones, éstas tienen que ver con aquellos elementos visibles, cercanos y tangibles que rodean al(la) niño(a), los cuales son organizados y permeados por los procesos de crianza

vividos por sus cuidadores, incidiendo en las formas de actuar frente a los procesos de desarrollo, lo cual lleva a considerar de forma tautológica que transferir esos esquemas comportamentales son lo correcto, siendo en muchos casos, inconscientes, recurrentes y potentes, a tal punto que definen un *modus vivendi* dentro del hogar. Aclarando que estos ambientes no son inmodificables, sino que se dinamizan, reacomodan y se transforman debido a que surgen otras miradas frente al desarrollo o porque se hace más evidente la participación e interés del(la) niño(a), poniendo en tensión las pre-concepciones evidenciadas que transitan en el discurso y comportamiento de los cuidadores, llevando a replantear de manera sistemática los esquemas mentales que se instauraron en su formación.

La escuela es un contexto que crea condiciones a partir de la generación de ambientes enriquecidos para los(as) niños(as), esto sobre la base de construcciones pedagógicas y procesos que metodológicamente den respuesta a sus intereses; refleja las vivencias de las maestras y su incidencia en la práctica educativa, re-orientando procesos pedagógicos; al igual, se encuentran contenidos curriculares contruidos para dar cumplimiento a demandas sociales y que terminan convirtiéndose en el ordenador de los procesos de desarrollo, por encima de intereses de los(as) niños(as), o queriendo dar gusto a los cuidadores, quienes desean ver que sus hijos(as) sólo reciban contenidos y por ende, sean más competentes respecto a sus compañeros.

Las comprensiones en el ámbito familiar, son determinadas por las experiencias, las normas y las reglas vividas por los adultos durante su niñez, irradiándolas posteriormente hacia sus hijos(as), convirtiéndolas en modos de pensar y actuar; dichas comprensiones van ligadas a las concepciones de protección y cuidado, considerando a los(as) niños(as) como vulnerables, dependientes y aún indefensos. En la escuela, las comprensiones elaboradas por las maestras giran en torno a la visión que tienen del espacio como un ambiente de aprendizaje que demuestra la evolución del desarrollo, teniendo en cuenta experiencias y conocimientos previos de los(as) niños(as), potencializando sus habilidades, generando procesos de socialización e innovación, viéndolos(as) como sujetos activos. Aunque se pudo evidenciar que la escuela también es un ambiente que coarta, inhibe y subestima el valor que tiene el(a) niño(a) en su proceso de desarrollo, castrando muchas veces, las aspiraciones o mejoría de un alumno.

En tercer lugar, las prácticas dadas en la familia son influenciadas por la concepción de los cuidadores, la cultura y las condiciones socioeconómicas. Estas costumbres se organizan a través de rutinas, reglas y normas que se instauran dentro de procesos formativos con el objetivo de dar cumplimiento a tareas o acciones específicas, evidenciándose que son los cuidadores quienes deciden e intervienen en las acciones de los(as) niños(as), determinando su autonomía la cual es manejada por los intereses del adulto, primando las prácticas que procuran el bienestar físico y aquellas que crean los cuidadores sean necesarias para su mejor desarrollo.

En el ámbito escolar se pudo concluir que las costumbres son entendidas como las acciones que la institución realiza para garantizar procesos de desarrollo, en las apuestas que hace el colectivo pedagógico frente al proceso enseñanza – aprendizaje. Las rutinas escolares generan ambientes que facilitan formas de juegos, diálogos e interacciones del(la) niño(a), rescatando sus intereses y gustos, efectuando actividades dinámicas que no necesariamente se hacen como fueron planeadas, sino que se ajustan a los intereses de los estudiantes. Dichas prácticas también se estructuran respondiendo a intereses de las maestras, a los referentes metodológicos que implementa la institución; pero aún subsisten procesos tradicionales, que hacen de la escuela en espacio controlado y preocupado por los contenidos, lo cual se refleja en las prácticas.

Los nichos de desarrollo infantil en los(as) niños(as) están configurados por las relaciones entre el contexto las cuales son entendidas como las condiciones, la psicología de cuidadores que son las comprensiones y las costumbres referenciadas como las prácticas, donde cada una cuenta con propiedades que la caracteriza y sustenta la existencia de las otras, proporcionando una lógica para entenderse y articularse como un sistema, utilizando canales de comunicación entre los componentes de forma dinámica, constante y recíproca.

Con lo anterior, es importante reconocer que esta construcción del nicho para la presente investigación se estructuró tomando como primera medida el contexto que relaciona el entorno con el sujeto, luego se referenció la relación entre las acciones y su reflexión introspectiva determinada por la psicología de los cuidadores y por último las experiencias que son las costumbres. Aclarando que lo anterior es un proceso que podría comprenderse dependiendo la perspectiva del investigador

Lo anterior, reconociendo que, si bien es cierto que los componentes se sostienen desde la relación que le dan al sistema, estos también se transforman puesto que en las reflexiones que tenga el sujeto en el tercer componente (prácticas – costumbres) son las que determinan los cambios en el nicho y es ahí donde se confrontan las condiciones y las comprensiones. Además, la construcción de los nichos no solo depende de la estructura, sino de las relaciones que emergen entre ellas, puesto que son ellas las que determinan el sentido que opera para su permanencia o no en el tiempo. Estos determinantes como se ha observado a lo largo del estudio están mediados por la cultura, las percepciones, los hábitos y las costumbres de cada uno de los actores que hacen parte del tejido social.

Como prospectiva de la presente investigación en el campo de la niñez se reconoce que las condiciones, comprensiones y prácticas hacen parte importante de la promoción del desarrollo infantil, dado que están enmarcadas como estructura interna y externa de los actores que acompañan el proceso. Es así que el aporte de esta investigación parte en reconocer que es el momento en fomentar estrategias pedagógicas en los ámbitos de la escuela y la familia desde los tres elementos para promover procesos óptimos que reconozcan las particularidades de los(as) niños(as). Además, se espera que esta sea una base

para continuar ampliando el estudio sobre el desarrollo infantil en los centros de educación inicial, específicamente en cuanto a los nichos y las zonas de desarrollo, retomándolas conceptualmente y acentuando en una de ellas denominada la zona ilusoria, la cual no fue abordada en este documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (1997). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. España: 1978.

Avilán, M. I. y Patiño, Y. A. (2012). *Una interpretación crítica del desarrollo a partir de la idea de discontinuidad de la infancia (tesis de maestría)*.

Calle, D. M. y Grajales, A. M. (2015). *Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho en un Centro de Educación Infantil en el Municipio de Bello*. Universidad de Manizales en convenio CINDE, Colombia.

Cole, M., Steiner, J., Scribner, S. y Souberman, E. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial@ed-critica.es

Henaó, D. C. (2009). *Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde, Colombia.

Ministerio de La Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto de Bienestar Familiar, DNP-DDS-SS. (2007). “POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA “COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA””. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf.

Moll, L. C., (1990). *Zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza*. Infancia y aprendizaje, 13(51-52), 248-254.

- Organización de las naciones unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Adoptada el 20 de noviembre.
- Parra, L. M. (2012). *Interpretación de la Realidad Social de los Niños y las Niñas, resultado de los trabajos de grado en la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia, CINDE, 2008 y 2009 - Maestría en Desarrollo Educativo y Social (tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde, Colombia.
- Remorini, C. (2013). *Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mcgrawhilli Interamericma Editores, Sa.
- Sánchez, C. P.; Camacho, B., y Ruiz, M. I. (2014). *Orientaciones para la Intervención de las Familias en el Marco del Desarrollo Integral de los Niños y Niñas en Primera Infancia del País (tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde, Colombia.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1996), [” *El nicho de desarrollo, una conceptualización de la intersección del niño y cultura*”] “*The development niche aconceptualition at the interface of child and culture*”. En: *International Journal of Behavioral Development* vol. 9, núm. 3, septiembre, North-Holland, Elsevler Science Publisher, p. 545 – 569.
- Valsiner, J. (1997). *La cultura y el desarrollo de las acciones de los niños: (2a ed.) Una teoría del desarrollo humano*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1984). *Construction of the zone of proximal development in adult-chil joint action*.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children’s actions*. Nova York, NY: John Wiley & Son.

Vattimo, G. (1991). *La ética de la interpretación. España*: Editorial Paidós.

Vygostki, L.S. (1978). *Mente y sociedad*. Traducido por Andy Blunden y Nate Schmolze. Estados Unidos: Editorial Harvard University Press