

Apego seguro en el centro infantil: lineamientos teóricos, metodológicos y prácticos para un acogimiento respetuoso de la niñez menor de 3 años

Secure Attachment in Early Childhood Centers: Theoretical, Methodological, and Practical Guidelines for Respectful Care of Children Under Three

Apego seguro na creche: Diretrizes teóricas, metodológicas e práticas para um cuidado respeitoso com crianças menores de 3 anos de idade

Cynthia Orozco Castro
Universidad de Costa Rica
ROR <https://ror.org/02yzgww51>
San Ramón, Costa Rica
cynthia.orozco@ucr.ac.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9920-5596>

Recibido – Received – Recebido: 10/10/2024 Corregido – Revised – Revisado: 17/02/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 04/04/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5510>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5510>

Resumen: La entrada de la niñez menor de 3 años a instituciones educativas ha ido en aumento, generando una serie de retos para los familiares y las personas docentes. Este manuscrito sistematiza el trabajo llevado a cabo en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM), durante la última década, para consolidar un recibimiento respetuoso de la niñez menor de 3 años y generar un apego seguro en el ambiente educativo. El análisis sobre las disonancias entre los postulados teóricos y el trabajo en las aulas inició con una lectura conjunta de principios del desarrollo infantil temprano. Posteriormente, se grabaron videos de las rutinas en todas las aulas y se problematizó, en conjunto con las personas docentes, la congruencia entre los principios orientadores y la realidad. El manuscrito puntualiza ejes teóricos relevantes para un trabajo adecuado con la niñez menor de 3 años y describe el proceso de sensibilización y reflexión sobre este tema, así como las estrategias pedagógicas y vinculares que han resultado exitosas, hasta lograr consolidar cambios en el modelo institucional. El proceso de reflexión-acción permitió agudizar la mirada sobre el quehacer cotidiano, realizado muchas veces de forma mecánica, para descubrir las metas de desarrollo y cosmovisiones subyacentes. El principal resultado de este proceso radica en la creación de un lenguaje común institucional que ha sido consensuado por medio del diálogo interdisciplinario, así como una atención sensible a las necesidades de las familias y de la niñez menor de 3 años, logrando un impacto positivo en el aprendizaje y en el desarrollo.

Palabras claves: psicología del desarrollo, desarrollo infantil, desarrollo afectivo, estrategias educativas, programa educativo, persona docente de preescolar.

Abstract: The enrollment of children under the age of three in educational institutions has been increasing, presenting a series of challenges for families and early childhood educators. This manuscript systematizes the work carried out over the past decade at the Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM) to establish a respectful transition process for young children and to foster secure attachment within the educational environment. The analysis of the dissonances between theoretical frameworks and classroom practices began with a collaborative reading of core principles of early childhood development. Subsequently, classroom routines were recorded on video and analyzed collectively with educators to reflect on the alignment between guiding principles and actual practices. The manuscript highlights key theoretical foundations essential for working with children under the age of three and outlines the process of professional development and reflective practice undertaken by the staff. It also presents pedagogical and relational strategies that have proven effective in transforming institutional practices. The process of reflection and action enabled a deeper examination of everyday routines—often carried out automatically—uncovering underlying developmental goals and worldviews. The main outcome of this process was the creation of a shared institutional language, developed through interdisciplinary dialogue, and a more sensitive response to the needs of both families and young children, resulting in a positive impact on learning and development.

Keywords: developmental psychology, early childhood development, emotional development, educational strategies, early childhood program, preschool educator.

Resumo: A entrada de crianças com menos de 3 anos de idade em instituições educacionais tem aumentado, gerando uma série de desafios para familiares e professores. Este manuscrito sistematiza o trabalho realizado no Centro Infantil Laboratório Ermelinda Mora (CILEM), durante a última década, para consolidar uma recepção respeitosa das crianças menores de 3 anos e gerar um vínculo seguro no ambiente educacional. A análise das dissonâncias entre os postulados teóricos e o trabalho nas salas de aula começou com uma leitura conjunta dos princípios do desenvolvimento infantil precoce. Posteriormente, foram gravados vídeos das rotinas em todas as salas de aula e, em conjunto com os professores, foi questionada a congruência entre os princípios orientadores e a realidade. O manuscrito delinea eixos teóricos relevantes para um trabalho adequado com crianças menores de 3 anos e descreve o processo de sensibilização e reflexão sobre esse tema, bem como as estratégias pedagógicas e de vinculação que foram bem-sucedidas, até que se consolidassem as mudanças no modelo institucional. O processo de reflexão-ação nos permitiu olhar mais atentamente para o nosso trabalho diário, que muitas vezes é realizado de forma mecânica, a fim de descobrir as metas de desenvolvimento e as visões de mundo subjacentes. O principal resultado desse processo é a criação de uma linguagem institucional comum que foi acordada por meio de um diálogo interdisciplinar, bem como uma atenção sensível às necessidades das famílias e das crianças com menos de 3 anos de idade, obtendo um impacto positivo no aprendizado e no desenvolvimento.

Palavras-chave: psicologia do desenvolvimento, desenvolvimento infantil, desenvolvimento afetivo, estratégias educacionais, programa educacional, professor de pré-escola.

INTRODUCCIÓN

El cuidado de la niñez menor de 3 años en instituciones ha ido en aumento, gracias a la incorporación de un mayor número de mujeres a la fuerza de trabajo. En los centros infantiles y en las redes de cuidado, muchos pequeños y pequeñas pasan largas jornadas en la institución, por lo que la calidad de su atención es de suma importancia para garantizar un buen desarrollo y aprendizaje. La creciente evidencia científica enfatiza que este periodo es sumamente estructurante para la organización de funciones humanas básicas tales como atención, regulación emocional, cognición social, lenguaje, empatía, etc. (Castro, 2024; Lecannelier, 2022).

Por otra parte, el impacto que la inversión económica en la primera infancia tiene para el futuro está muy documentado, de manera que la revisión crítica de los modelos de atención para este grupo etario tiene múltiples beneficios para el desarrollo integral de la niñez, tanto a mediano como a largo plazo. Asimismo, existe un amplio consenso sobre cómo la educación inicial de calidad es un mecanismo para promover la movilidad social (MEP, 2017; Otero-Mayer, Velásquez y Expósito, 2021). De esta manera, un modelo educativo que proporcione un entorno seguro, estructurado, posibilitador de aprendizajes significativos y centrados en vínculos sanos con la niñez menor de 3 años, es un factor de protección de amplio espectro, sobre todo para los niños y las niñas que son institucionalizados 8 horas diarias.

Por esa razón, el estado costarricense ha ratificado diversas leyes y propuestas para contribuir a la educación de la población menor de 3 años. Sin embargo, Cárdenas (2016) concluyó que esta creación no ha contribuido necesariamente a que exista congruencia entre las prácticas y los modelos orientadores. Por lo tanto, la reflexión sobre lo que ocurre realmente en las aulas en cuanto al proceso de acoger a la niñez menor de 3 años cobra mucha importancia, pues esta etapa de desarrollo presenta una mayor vulnerabilidad a la interacción social.

En consecuencia, el *Séptimo Informe. Estado de la Educación* (2019) menciona que en el periodo 2017-2019 la educación preescolar costarricense mostró una creciente tensión entre el comportamiento de los indicadores de cobertura y los de calidad. Se enfatizó en la gran importancia que tiene estudiar lo que sucede en las aulas en términos de procesos. Se señala, además, la importancia de garantizar la sostenibilidad y calidad de los servicios que reciben las nuevas personas estudiantes, y lograr la universalización de estos para el sector poblacional de 0 a 3 años. Un avance importante para la atención de esta población fue la creación de la Guía pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años, por parte del Ministerio de Educación Pública, la cual busca la participación intersectorial e interinstitucional en el sistema público nacional, así como ser un documento técnico que oriente el trabajo pedagógico, enriqueciendo las prácticas educativas de forma integral e inclusiva (MEP, 2017).

Pese a estos importantes avances, el *Octavo Informe. Estado de la Educación* (2021) alude a una gravísima crisis, que compromete el desarrollo de competencias y habilidades de la niñez. Este dato no debe pasar desapercibido y debe ser un llamado a revisar la calidad y la congruencia de los procesos educativos.

Ante estos cuestionamientos, es oportuno hacer la siguiente pregunta: ¿Cuáles dimensiones afectan la calidad del servicio para la niñez temprana? Barros *et al.* (2011) respondieron a esta pregunta analizando datos sobre el costo y la calidad de los servicios de cuidado, junto con indicadores de desarrollo y características familiares de niñez temprana en la ciudad de São Paulo. Concluyeron que las *dimensiones de proceso*, más que las dimensiones estructurales, tuvieron una asociación significativa con los resultados de desarrollo de la niñez. Estas focalizan aspectos dinámicos, tales como las interacciones que la niñez tiene con la persona educadora, el vínculo, el comportamiento de los encargados, la implementación del currículo y de los protocolos de salud y seguridad, o la relación entre los cuidadores y las familias (López *et al.*, 2016). Por su parte, un comité de expertos consultados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2012) señaló seis elementos críticos que aún hoy en día son válidos para definir la calidad en centros de cuidado para el grupo de 0-3 años de edad:

- La provisión de una alimentación nutritiva, en condiciones óptimas de higiene, saneamiento y seguridad.
- La cantidad de niños a cargo de cada cuidador, la cual no debería ser mayor a seis niños por adulto en el grupo de edad de 12-36 meses y que debería ser aún menor para los bebés.
- La calidad de las interacciones entre los cuidadores y los niños, su frecuencia e intensidad.
- La existencia de un sistema que monitorea la calidad con regularidad en todos los centros.
- Los esfuerzos de capacitación y desarrollo profesional para los cuidadores y maestros.
- Actividades, materiales de juego y espacios estimulantes.

Para resumir, entre más pequeña la niñez, mayor atención individualizada requiere. Precisamente por eso, el desarrollo depende mucho más de la calidad de sus interacciones físicas y verbales con sus cuidadores que lo que depende en niños mayores. La niñez que pasa largas jornadas en el centro infantil se vincula de forma amplia con las personas docentes, viéndolas en algunas ocasiones más que a sus propias familias. Woodhead y Oates (2008), desde décadas atrás, sintetizan este desafío de la siguiente manera:

Son numerosos los niños que, a menudo desde la más tierna infancia, reciben el cuidado de personas distintas de sus padres durante muchas horas por semana y durante muchos meses y años antes de empezar a ir a la escuela. Las investigaciones de gran alcance revelan dos hechos de importancia fundamental en cuanto a cómo incide en el desarrollo del niño este tipo de crianza: cuando la calidad del cuidado no parental es alta, el crecimiento de los niños se acelera, especialmente en el plano cognitivo; cuando es baja, sucede lo contrario. El cuidado de alta calidad es un cuidado atento, sensible, estimulante y cariñoso. (p. 12)

Por lo tanto, uno de los factores claves de éxito en los programas de atención y educación de la primera infancia es la persona educadora y los procesos que esta gestione en el aula. En concreto, la relación de los niños y de las niñas pequeños con las personas cuidadoras causa un gran impacto en su personalidad y en su aprendizaje. Tomando en cuenta lo anterior, es fundamental focalizar las dimensiones relevantes en la interacción de las personas docentes con la niñez. La Paro *et al.* (2011) enfatizan ocho dimensiones fundamentales divididas en dos grandes áreas:

(a) *apoyo emocional y conductual*: incluye la expresión de emociones (positivas y negativas) de las personas cuidadoras y de la niñez, la capacidad de respuesta, la disponibilidad y la sensibilidad de la persona adulta, el grado en que se toman en consideración las perspectivas de la niñez y se fomenta su responsabilidad e independencia, y el apoyo al desarrollo de la regulación de la conducta.

(b) *apoyo motivador del aprendizaje*: implica facilitar actividades orientadas a apoyar el aprendizaje de la niñez y a promover su desarrollo lingüístico, así como el grado en que se retroalimenta su respuesta a partir de la comprensión y la participación (La Paro *et al.*, 2011).

Las experiencias tempranas con las figuras vinculares son de suma importancia para los bebés, pues establecen un modelo de funcionamiento interno, como lo mencionó Bolwby en sus estudios clásicos (1989), con el cual construirán elementos para su autovaloración, visión de mundo y confianza en la gente. La niñez, en su etapa más temprana, no es capaz de regular sus propias emociones, por lo que requiere de la ayuda de personas cuidadoras en este proceso. Si las figuras vinculares se muestran sensibles a las necesidades infantiles, son predecibles y pueden tener en su mente la mente del bebé, así aumentan las posibilidades de que desarrollen un apego seguro. Como lo señalan Di Bártolo y Seitún (2019):

El término apego no alude a todos los aspectos de una relación cercana. No es sinónimo de amor o afecto, ni se refiere al lazo afectivo que puede unir a una persona con otra. Lo distintivo del vínculo de apego es que proporciona seguridad y permite recuperar el equilibrio emocional cuando se perturba. En condiciones de estrés, se busca inmediatamente el contacto con la figura de apego, y el contacto con ella calma, consuela, protege, y permite minimizar el afecto negativo. La conexión emocional con esa figura da seguridad y, además, potencia la exploración. Todos los vínculos afectivos son importantes y ocupan un lugar central en la vida de una persona. Pero solo el vínculo de apego cumple la función reguladora que permite mantener y recuperar el equilibrio emocional. (p. 18)

De este modo, para la niñez que permanece largas jornadas en los centros infantiles desde tan temprana edad, las personas docentes se vuelven figuras y modelos muy importantes, a pesar de no ser los vínculos primarios. Belaustequi (2019) cita varios estudios que coinciden en afirmar que la persona docente puede intervenir como *figura de apego subsidiaria* y compensar los apegos inseguros estableciendo vínculos que favorezcan el desarrollo social y académico futuro. Asimismo, Sierra y Moya (2012) argumentan que los centros infantiles tienen un papel muy preponderante como entorno de desarrollo en los primeros años de vida, como contexto de desarrollo afectivo y como entorno capaz de generar oportunidades de desarrollo óptimo. Los autores enfatizan que nuevas experiencias afectivas sanas pueden amortiguar o incluso reconfigurar un modelo interno inseguro, pero para que esto ocurra la persona adulta debe tener sensibilidad y consistencia en las respuestas hacia el niño o la niña: “la relación afectiva segura con el maestro puede, si no remodelar la relación con la figura de apego, sí construir un espacio psicológico y afectivo de compensación donde encontrarse seguro y confiado” (Sierra y Moya, 2012, p. 184). Sin duda alguna, el centro infantil es parte de la red de apego de la niñez. Por esta razón, los cuidados sensibles se vuelven fundamentales para garantizar el éxito del proceso de acogimiento de niños y de niñas pequeños en una institución. Tal como lo argumentan Halty, Pitillas y Berástegui:

Si los cuidadores son capaces de responder adecuadamente a las necesidades del bebé, estarán construyendo un sentimiento de seguridad en los otros y también en sí mismo: “me entienden, me hago entender”, “me dan lo que necesito para estar bien, consigo pedir lo que necesito”. Asimismo, el bebé también viene programado para aprender, para explorar su entorno y poner a prueba sus capacidades. Para el despliegue de todo ello, también necesita que sus figuras de cuidado lo acompañen, estimulen y protejan, es decir, le ofrezcan seguridad. Cuanto más seguro y confiado se sienta el bebé en su aventura de conocer e interactuar con el mundo exterior, de “salir hacia fuera”, más tiempo podrá permanecer en ella y, por tanto, desarrollar habilidades y competencias. (2020, p. 7)

Tomando en cuenta lo anterior, esta sistematización describe la metodología que ha implementado el equipo docente y administrativo del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM) para asegurar que la niñez temprana reciba cuidados sensibles en la institución. Para ello, ha sido fundamental que las personas docentes sean conscientes de su lenguaje corporal y lo que transmiten con él. Las ciencias cognitivas, desde hace ya mucho tiempo, recuerdan que la mente no es un ente aislado, sino un proceso en relación con un cuerpo y un entorno; es decir, es necesario entenderla de manera *situada, encarnada* (Wilson, 2002).

Por esta razón, para acompañar de forma adecuada los procesos de adaptación de la niñez temprana, se requiere tomar consciencia de la sintonización entre el cuerpo del infante y el cuerpo de la persona adulta, lo cual es un eje central del apego seguro. De acuerdo con los relevantes aportes de Siegel (2007), una relación sintonizada y transformadora conllevaría los siguientes elementos básicos: comunicación colaboradora y contingente,

sintonización del estado psicológico, interacciones mutuamente compartidas que requieren la ampliación de estados afectivos positivos y la reducción de los negativos. La reflexión sobre los estados mentales del infante y el consiguiente desarrollo de estados mentales de seguridad que permitan la modulación emocional y las expectativas positivas para las futuras interacciones.

En síntesis, la niñez temprana entiende la contención a partir de las sensaciones de su cuerpo, del arrullo, del acercamiento, de la interacción recíproca, de la respuesta sensible a sus necesidades. Y sin embargo, a pesar de la gran importancia que tiene esta sintonización corporal, emocional y mental para la creación de un apego seguro, el trabajo con niños pequeños está muy influenciado por el currículo de mayores de 4 años, cuyas necesidades de desarrollo son diferentes. Muchas veces se considera que el aprendizaje solo ocurre cuando la persona docente les enseña cognitivamente dentro de un proceso altamente estructurado y escolarizado, como señalaron Chavarría *et al.* (2009) en su investigación sobre este tema.

Por lo tanto, para los bebés que pasan tanto tiempo en una institución, es precisamente la corporalidad de la persona docente la que le dará estructura a múltiples procesos que luego se vuelven inconscientes. Sin embargo, esto no suele visibilizarse como parte del aprendizaje, aun cuando es la base de este. Páez (2008) hace una reflexión sobre la importancia de que la persona docente cobre consciencia de su cuerpo: este puede ser protector, inmóvil o en movimiento, también normalizador, y puede interactuar con la niñez para regular de una forma rígida y estereotipada su conducta.

Ante todo, la niñez temprana requiere de la presencia de personas cuidadoras que le orienten y posibiliten experiencias enriquecedoras para desplegar todo su potencial. Por lo tanto, es de suma importancia tomar conciencia de la gran sensibilidad que existe en la primera infancia hacia los cuidados y hacia la educación que proporcionen las personas adultas y las figuras vinculares. Es precisamente *el paquete de cuidados primarios*; o sea, la forma en que la infancia es cuidada, atendida y educada en sus primeros años de vida, lo cual va a proporcionar las bases para una serie de sistemas que organizarán el desarrollo y la identidad.

De esta forma, si la persona adulta es eficiente y puede modular el malestar del infante ante las demandas del desarrollo, este aprende a regular el estrés y, a la vez, esta interacción positiva permite recíprocamente que la persona cuidadora se autorregule, teniéndose una sensación de eficacia y de emociones placenteras. Por lo contrario, si es ineficaz en esta tarea, se van a activar circuitos de miedo, rabia y ansiedad, formándose círculos viciosos, por lo cual es necesario ser conscientes de la importancia de hacer esta sintonización.

De este modo, si la niñez se siente segura, acogida y si tiene calidad de cuidados, se activará con mucha fuerza el sistema de exploración. Este no se activará a menos que la seguridad esté garantizada, pues son sistemas complementarios e inhibitorios (Minton *et al.*, 2011). De esta forma, todos estos factores deben visibilizarse cuando hay una institucionalización temprana.

Por otro lado, Panksepp (1998), quien fue pionero en acuñar el término “neurociencia afectiva”, señala que fomentar la exploración del ambiente es sumamente importante, pues enlaza la inspección, la investigación, la curiosidad, el interés, la expectación y la búsqueda que realizan los infantes, todas habilidades presentes en un sano desarrollo y son base para el posterior despliegue de las funciones ejecutivas y el aprendizaje significativo. El sistema de apego también sienta las bases del sistema de sociabilidad, pues el cerebro es, ante todo, un cerebro social, tal y como lo describe el concepto de situación social de desarrollo y aprendizaje de Vygotsky.

El sistema de juego se activará con fuerza y creatividad si ya existe un apego seguro y un sistema de sociabilidad sensible. Este es más que exploración, pues activa energía y placer, produce endorfinas, bienestar general y aumento de la salud física y mental. Como se puede notar: exploración, juego y sociabilidad están interrelacionados y todos se expanden si existe un apego seguro. Por lo tanto, este entonamiento inicial entre las personas educadoras y las personas infantes, y la creación de un apego seguro redundará en múltiples beneficios, tanto para potenciar el aprendizaje como el desarrollo integral de la niñez.

Por lo tanto, ¿cómo iniciar, entonces, estos procesos en los centros educativos que a primera vista parecen tan complejos?

En esta sistematización, se expondrá el proceso llevado a cabo en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM), para consolidar una experiencia educativa centrada en un cuidado sensible hacia la niñez menor de 3 años, de la cual han derivado lineamientos metodológicos y prácticos para un acogimiento respetuoso.

Para contextualizar, el CILEM se encuentra ubicado en San Ramón, en la provincia de Alajuela. Es el primero de cinco centros infantiles que tiene la Universidad de Costa Rica a lo largo del país. Se fundó en el año 1976 y surgió por iniciativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente, como un proyecto de extensión docente dentro de la acción social.

El CILEM es parte de la red de centros infantiles de la Universidad de Costa Rica. Así lo sintetizan Vindas *et al.* (2020):

Los Centros Infantiles Universitarios de la Universidad de Costa Rica (CIUS) son proyectos de la Vicerrectoría de Acción Social y conforman el Programa Institucional de Atención Integral Universitaria para niñas y niños menores de seis años que articula las acciones de cinco centros desde un consejo interdisciplinar. Su objetivo es reflexionar y brindar una atención integral a la niñez de la que se encarga con un enfoque de derechos, es decir, un ejercicio de la docencia guiado por las necesidades de los preescolares y un acompañamiento de la niñez con fundamento en el marco legislativo nacional que garantiza el cumplimiento y la protección de los derechos de las personas menores de edad en Costa Rica. (p. 2)

Los CIUS han acumulado una larga experiencia en los procesos de adaptación, los cuales incluyen experiencias de investigación y propuestas novedosas. Vindas *et al.* (2020) sintetizan los ejes de este proceso:

Una formación basada en el compromiso social, la autonomía de las personas y el enfoque de derechos, de forma tal que se fomente procesos que tengan como norte las personas en su dimensión individual y social, es decir con una visión integral del desarrollo humano provistas de habilidades, conocimiento y destrezas para los desafíos que les presente el contexto. (p. 5)

Las autoras mencionadas hacen un recorrido en su artículo por una serie de aspectos relevantes compartidos en los procesos de adaptación de los CIUS.

En este manuscrito, se sistematiza un proceso de más de 10 años llevado a cabo en el CILEM para consolidar un recibimiento respetuoso de los infantes y sus familias.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Este manuscrito se basa en una investigación cualitativa con componentes de investigación-acción, en la cual se llevó a cabo una problematización con el personal docente del CILEM. Los criterios de selección de las personas participantes fueron ser una población cautiva que había mostrado interés en llevar a cabo el proceso. Gran parte del personal del CILEM había participado previamente en experiencias de investigación que habían sensibilizado mucho sobre la necesidad de seguir revisando la propuesta curricular y la atención de la niñez; a la vez, se había llevado a cabo una experiencia de reflexión crítica hacia la educación tradicional y los requerimientos de la época actual (Chavarría *et al.*, 2009). De este modo, la investigación *Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica* se llevó a cabo en el año 2014, continuando la búsqueda de coherencia y de correspondencia entre las filosofías de atención a la niñez y las prácticas formativas cotidianas, enlazando componentes de investigación y acción social (Orozco, 2014). En resumen, la investigación se enfocó en el fortalecimiento de modelos de atención de la niñez centrados en paradigmas holistas, contextuales y sociohistóricos, desde un marco de pedagogía crítica problematizadora. Su objetivo fue propiciar la evaluación formativa en torno a visiones holistas y contextuales de educación inicial.

Un hito importante lo marcó el hecho de que las personas docentes, quienes en ese momento atendían el I nivel (que va desde los 8 meses hasta los 2 años), hicieron la petición explícita a la investigadora de iniciar un proceso de decodificación desde la fase de adaptación, para ir integrando los principios del holismo desde que los niños y las niñas más pequeños llegaban a la institución. Aunque las observaciones se llevaron a cabo en todas las aulas, esta petición permitió focalizar cómo se estaba planteando la atención de la niñez temprana en la institución desde el I nivel.

La metodología contó con las siguientes fases:

- a. Sensibilización por medio de grupo focal: cuyo objetivo fue construir un compromiso con las personas docentes de la institución en la búsqueda de la coherencia entre los principios orientadores de la institución y las prácticas cotidianas.
- b. Observación participante: se realizaron observaciones de las jornadas cotidianas de cada aula, anotando comentarios, análisis y reflexiones en un diario de campo.
- c. Toma de videos: se filmaron jornadas completas de las rutinas de todos los niveles.

Para las personas docentes, observarse a sí mismas en el aula generó mucho impacto y reflexión en esta etapa.

- d. Discusión, problematización: estos videos fueron decodificados, primero por las personas docentes y posteriormente por la investigadora, para en un tercer momento compartir el análisis y triangular la información. Como resultado de estas reflexiones, se hizo un taller con las personas docentes sobre los estilos de mediación pedagógica observados. Un aspecto clave que vale la pena enfatizar es que las críticas se hacían hacia los modelos pedagógicos heredados sociohistóricamente y hacia las implicaciones educativas, corporales y vinculares de estos. Se realizaba, además, una sistematización de las opiniones de las personas docentes triangulando la información.
- e. Análisis y transformación: mediante la reflexión conjunta con las personas docentes, se favoreció la construcción de alternativas que fueran además congruentes con los principios orientadores de la institución. Es necesario señalar que los procesos de cambio de cosmovisión son lentos y complejos cuando son reales; esto implica que las fases operativas planteadas fueron cíclicas. Los mismos procesos de observación y reflexión calaron de forma gradual en diversos niveles de realidad encadenados, a modo de rizomas.

A continuación, se describe cómo se llevó a cabo el proceso:

Fase 1: Observaciones en las aulas

Fase 2: Sensibilización: tomar conciencia de la corporalidad y de la necesidad de seguridad en el vínculo para asegurar el aprendizaje

En resumen, en las observaciones era muy notorio que el enfoque de trabajo hacia la niñez menor de 3 años era predominantemente cognitivo y escolarizante. Sin embargo, como se ha enfatizado desde la teoría, la niñez temprana requiere mucha mediación desde la corporalidad y desde una contención afectiva que permita la exploración en un ambiente preparado. Por ello, una etapa de sensibilización en la investigación implicó reflexionar sobre cómo aprenden los seres humanos y la importancia de tomar en cuenta la seguridad emocional y el lenguaje preverbal como un eje central del proceso. Utilizando la técnica de grupo focal con todo el personal docente, se planteó la siguiente pregunta generadora: ¿Cómo aprendemos de forma significativa en la niñez? Mediante una meditación y una visualización, las personas docentes rescataron vivencias alrededor de este tema. Se transcriben algunos fragmentos de las experiencias de las participantes para ilustrar:

Bueno, a mí me gustó mucho también, porque pude de verdad estar como ahí, como verme y no solo verme, sino que sentí como si estuviera muy cerca de la acción y fue cuando aprendí a nadar. Yo tenía como 6 años y medio. Y con la persona con la que yo iba era con mi hermano mayor, era con el que *yo me sentía segura*, pero eso era específicamente lo que yo recordé, era cuando yo me pude soltar, irme sola. Con la música sentía así como el agua y, este, no pude evitar asociarlo con otros momentos, digamos que ese momento me llevó a disfrutar de otros momentos después de ese. (Persona docente 1)

Yo me recordé, *así como vivencia*, y me vi en mi casa, y me vi en mi casa cuando tenía unos 7 u 8 años; *a mi mamá* le gustaba hacernos ropa, tenía una máquina de coser ropa, y yo siempre estaba interesada en coser, y mi mamá me hacía la ropa de las muñecas, y yo quería también aprender a hacer la ropa de las muñecas, y mi mamá me prestaba la máquina y me enseñaba. Entonces me vi con mi mamá intentando aprender a coser y ella me iba guiando para que yo no me metiera la aguja, pero *sí* me dejaba coser, y yo aprendí a coser con mi mamá y era un lugar, bueno lo vi así, era una tarde de lluvia y *seguras ahí en las casa*, en un cuarto que daba a la orilla del río, entonces ahí me visualice, muy bonito. *Sí...* aprendiendo a coser. (Persona docente 5)

De esta forma, a partir del concepto de *vivencia* como unidad de análisis, las personas docentes reflexionaron sobre cuáles eran los aspectos centrales de un aprendizaje significativo, el cual calaba tanto como para permear sus recuerdos años después. Entre los aspectos destacados, se mencionó: sentirse parte valiosa de una colectividad; la presencia de otras personas apoyando el proceso de aprendizaje; las experiencias adquiridas con mucho amor, con mucha tranquilidad, dentro de un clima de respeto, de forma apacible, en medio de una convivencia natural y por escogencia y gusto propios, con un sentido de valía personal. Mencionaron, además, la libertad y la confianza brindadas por una persona adulta, en quien se sentía seguridad emocional y acompañamiento. A partir de las propias vivencias y de las reflexiones emanadas de estas, resultó mucho más sencillo hacer enlaces con la teoría para analizar cómo aprenden los niños y las niñas pequeños y cómo se enseña desde la educación formal. En este caso, el cambio de paradigma se potenció cuando la reflexión se dio a partir de la propia vivencia. Al respecto de la corporeidad del aprendizaje en educación inicial, Paéz (2008), en un trabajo pionero, recuerda que el cuerpo está antes que la palabra y es la herramienta de trabajo fundamental que tiene un efecto en los cuerpos de las otras personas.

Fase 3: La filmación de las rutinas cotidianas en las aulas y la decodificación

Luego de la sensibilización llevada a cabo en el grupo focal para reflexionar sobre los aprendizajes significativos y su vinculación con el cuerpo y la seguridad, se procedió a la fase de filmación de las rutinas de las aulas.

De este modo, las reflexiones grupales fueron la antesala para profundizar en la reflexión sobre las particularidades del quehacer educativo con bebés. Los primeros tópicos que se problematizaron fueron la *visión eficientista y atomista del currículo* prevaleciente. Esto se refería a que había una fragmentación del tiempo y del currículo, más enfocada en pequeñas actividades aisladas que debía realizar la niñez al unísono, claramente influenciada por las necesidades de otras etapas del desarrollo. Para ilustrar, en algunas observaciones, las personas docentes tenían la meta de que los niños y las niñas hicieran la misma actividad en serie dentro de un lapso limitado de tiempo, como dibujar la palma de la mano con pintura en una hoja, lo cual se percibía muy mecánico y sin gozo. Esta ha sido la educación preponderante históricamente, por lo que desnaturalizarla es un proceso complejo de decodificación. Por ello, esta coyuntura se aprovechó como oportunidad para analizar lo invisible de la socialización; o sea, estos condicionamientos hacia la eficiencia desde la fragmentación y lo administrativo tan presentes en la cultura escolar.

Además, cuando inició este proceso, las personas docentes tenían una gran preocupación por las familias y trataban de ajustar la adaptación a las demandas y a las necesidades de estas. Por ejemplo, someter a bebés a jornadas de 8 horas desde el inicio, sin atender sugerencias de adaptaciones más sensibles a las necesidades de las personas más ansiosas. Ante la necesidad sentida de que las familias estuviesen sintonizadas con los objetivos de fortalecer la seguridad y un acogimiento respetuoso a la niñez, se planificaron conversatorios sobre la

urgencia de fomentar la confianza básica en este periodo de adaptación. En ese momento, se enfatizó la importancia de sintonizar con las necesidades infantiles. El aspecto de la creación de un vínculo seguro y sensible, desde la pedagogía de la ternura, se consideró como una variable fundamental. También se problematizó la forma en que estaba concebida la planificación curricular, puesto que este aspecto establece un marco de referencia en la regulación temprana de la conducta infantil.

Es por ello que en las reflexiones llevadas a cabo con las personas docentes, se buscó integrar sus inquietudes y propuestas de una manera horizontal, en un aprendizaje conjunto bajo el concepto de comunidades de aprendizaje. Esta forma de trabajo ofreció la oportunidad de rescatar ideas, experiencias y creatividad de las personas de forma contextualizada y desde la cognición encarnada, buscando soluciones a problemas reales.

En el primer año de la investigación, se grabaron tres videos en el nivel I, en los cuales se demostró el avance del proceso en un ambiente preparado desde la reflexión: con mayores niveles de autoorganización de niños y de niñas, ampliación de posibilidades de escogencia de materiales, menor necesidad de control de parte de las adultas, mayor observación de momentos de diálogos naturales y del entendimiento de que el aprendizaje ocurre en todo momento, con mayores mediaciones espontáneas y con muestras de contención hacia la niñez, favoreciendo aspectos prosociales de la conducta. El análisis de los videos les dio a las personas docentes la posibilidad de saber qué aspectos había que mejorar, una guía para visualizar de una forma concreta las debilidades y ofrecer ideas de mejoramiento, así como una base objetiva para la decodificación y, por lo tanto, para la transformación. Una especial mención la merece la docente Milagro Obando, del Centro Infantil Laboratorio de la Sede Rodrigo Facio, pues compartió su amplia experiencia en una jornada de reflexión.

Fase 4: El proceso continúa más allá de la investigación

Posterior al término del proyecto de investigación, el cual tuvo una duración de 2 años, la autora se integró al CILEM como directora académica, lo cual permitió darles continuidad a los logros de la investigación, esta vez desde el diseño de un modelo institucional. Se retomó el espacio de discusión y de reflexión denominado Equipo Técnico, constituido por las direcciones administrativa y académica y las personas docentes a cargo de cada grupo. Este es un espacio que se lleva a cabo una vez al mes, en donde se problematizan aspectos emergentes en la cotidianidad educativa, lo cual ha permitido darles continuidad a los procesos y tener un espacio permanente para establecer acuerdos y definir lineamientos pedagógicos.

Asimismo, en el año 2017, el MEP formula la Guía del nacimiento a los 4 años, lo cual constituyó un nuevo aliciente para el trabajo con esta población. En la misma línea, en el año 2019, la docente Noylin Vargas formula como su tesis de maestría: la Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el CILEM (Vargas, 2019). Tal y como señalan Vargas y Orozco (2020):

Como resultado de este proceso, se logró caracterizar los elementos curriculares según el modelo educativo del CILEM. Se reconoce la relevancia del papel docente y de las mediaciones que realiza para llevar a la práctica lo que el modelo establece. Se logró determinar que, en dichos procesos de mediación, lo dispuesto en el ambiente o en el ambiente preparado permite, en las niñas y en los niños, el desarrollo de habilidades para la vida mediante la realización de ejercicios de vida práctica. Esto favorece el rol activo de la niñez en el proceso educativo. Un hallazgo del estudio revela que los procesos de evaluación, en un modelo de marco abierto, incluyen la figura docente en una constante reflexión de lo dispuesto en el ambiente, los materiales o ejercicios que se le presentan a la niñez y el rol de las niñas y los niños. El documento aporta instrumentos de planificación que permiten llevar a la práctica este modelo educativo, además de recomendaciones finales para orientar procesos de mediación pedagógica en un modelo de marco abierto. (p. 1)

Todos estos procesos, llevados a cabo en la última década, han sido alicientes que les dan continuidad a las transformaciones institucionales y han permitido construir una propuesta vincular respetuosa y congruente para la niñez temprana, en consonancia con los principios teóricos orientadores, ampliando las zonas de desarrollo próximo.

Fase 5: La creación de lineamientos metodológicos para el acogimiento respetuoso

Luego de finalizada la investigación, el espacio del equipo técnico se convirtió en un ámbito en el cual las personas docentes y las personas directoras (académica y administrativa) crearon una serie de lineamientos metodológicos para el acogimiento respetuoso de la niñez. Estos se basaron: en la amplia experiencia de las personas docentes, los aportes de la pedagogía crítica, las investigaciones realizadas, las problematizaciones conjuntas y los postulados teóricos del apego seguro y la sintonización afectiva. Todos estos insumos generaron una sistematización propia, la cual se describe a continuación:

Crear un vínculo con las familias e instaurar un sentido de crianza en comunidad

La entrada de niños y de niñas tan pequeños al centro infantil supone un cambio en el mundo familiar, lo cual genera expectativas y muchas veces ansiedad. En esta nueva experiencia, es necesario ofrecer un espacio de contención, acogimiento, tranquilidad y confianza para una sana adaptación. El vínculo con las familias inicia antes de que la niñez entre a la institución. Esta ha sido una práctica bien instaurada en los CIUS.

En el CILEM, estos son los aspectos que han permitido construir procesos de adaptación exitosos:

- Propiciar una reunión para crear confianza, en la cual las familias puedan evacuar dudas con las personas docentes con respecto a los lineamientos institucionales que rigen el accionar pedagógico (reglamento, misión, visión, rutinas, entre otros). Ha resultado de gran utilidad, sobre todo cuando hay familias muy ansiosas, invitar a las reuniones a familias que ya han pasado por la experiencia de dejar a sus hijos e hijas en la institución; esto tiene un gran efecto emocional al ser información que se transmite desde la vivencia, la empatía y la horizontalidad. Un aspecto al que se le ha dado gran énfasis es validar y acompañar los sentimientos parentales incómodos, aceptarlos como parte natural del proceso.
- Un acercamiento paulatino y seguro para la niñez se genera cuando las personas cuidadoras principales los llevan previamente a conocer el centro infantil en un ambiente de juego y de confianza. La exploración a la par de las figuras de apego hace que la niñez pueda sentir menos angustia a la hora de entrar a un ambiente desconocido. Para esta estrategia, se ha diseñado una visita en la cual las familias se involucran con juegos compartidos con el equipo de personas docentes, en los cuales ellos son la base para que la niñez explore un nuevo ambiente estimulante de forma segura y divertida.
- Entrevista a las familias de nuevo ingreso, se creó un machote de entrevista para recolectar la historia del desarrollo y del perfil socioemocional de la niñez de nuevo ingreso. Para ello, la autora hizo una propuesta que fue revisada y nutrida con las observaciones de las personas docentes según su experiencia. En este sentido, en la propia sistematización del CILEM, ha sido de utilidad integrar preguntas del instrumento sobre el temperamento del bebé y del niño pequeño (IT3, desarrollado por el Centro de Consulta sobre Salud Mental Infantil, un proyecto de la Oficina de Head Start [s. f.]).
- La entrevista inicial a las familias de nuevo ingreso permite un primer acercamiento y un mayor conocimiento del contexto de dónde viene el niño y cuál es su perfil socioemocional (Silva, 2023). Estas entrevistas se realizan desde una perspectiva interdisciplinaria entre profesionales de educación y de psicología. Este primer momento es muy importante, no solamente en términos de la información que se puede obtener, sino también para generar conexión y confianza con las familias, así como para evacuar dudas. Entre los aspectos que han sido relevantes en estas entrevistas iniciales, se puede mencionar que marcan un primer acercamiento al reconocimiento de las particularidades de cada niño y niña, así como de las inquietudes parentales. Esto permite, a la vez, considerar cuáles son las personas que necesitan más soporte emocional en el proceso y si hay factores de riesgo vinculares que se deban tomar en cuenta en la planificación pedagógica.

- La bondad de ajuste, en resumen, conocer la historia del desarrollo y, además, de los aspectos del temperamento de cada niño y de cada niña ha sido de mucha utilidad para los equipos de personas docentes. Características como el nivel de actividad, umbral sensorial, adaptabilidad, perseverancia, intensidad, accesibilidad, y otros detalles, permiten anticipar respuestas y adecuarse a ellas activando la *bondad de ajuste*, la cual ocurre cuando las expectativas y los métodos de cuidado utilizados por las personas adultas están sintonizadas con los de la niñez.
- Otro aspecto central es detectar factores psicosociales de protección o de riesgo, se exploran elementos: como la existencia de violencia intrafamiliar, la salud mental, la situación socioeconómica y las redes de apoyo. Se valora, especialmente, si hay condiciones adversas para la niñez o que indiquen dificultades en los vínculos primarios, pues esto permite anticipar las medidas de contención. Se ha construido en el equipo de trabajo una clara consciencia del valor que tienen las intervenciones tempranas para el desarrollo posterior. Tal y como señala Lecannelier (2016), las personas docentes tienen “el poder del tiempo”, esto es la ventaja de la predictibilidad y de la continuidad de sus acciones en el tiempo, lo cual favorece la instauración de nuevos patrones.
- Es fundamental explorar, además, la historia del desarrollo. Por ejemplo, si caminan, gatean, hablan, utilizan chupón, chupeta; si requieren ayuda para alimentarse, padecen de alergias, enfermedades, etc. Es relevante detectar si existen necesidades especiales o enfermedades que requieran cualquier tipo de ajuste en la planificación del ambiente educativo. Un aspecto que ha sido de muchísima utilidad es sondear con las familias qué le genera bienestar y qué le gusta al niño o a la niña. Se buscan elementos muy concretos que le puedan dar una sensación de seguridad en la llegada a un nuevo contexto y que permitan la ampliación de sensaciones de bienestar y comodidad.
- Realizar un horario de adaptación para incorporar la niñez de manera paulatina a la institución es de gran beneficio, aun cuando también es retador. Se toman en cuenta las necesidades detectadas en las entrevistas iniciales con las familias y se crea un ritmo lo más respetuoso posible para los perfiles socioemocionales. En este sentido, es necesario destacar que llevar a cabo una sensibilización con las familias es fundamental. En un primer momento, esta adaptación escalonada implicará un sacrificio de parte de ellos y una organización extra con los trabajos y permisos. Sin embargo, la experiencia acumulada en la institución ha demostrado que este esfuerzo inicial es fundamental para que la niñez se sienta segura y contenida, lo cual será de gran beneficio y hará el proceso más fluido.
- Previo a la entrada de un nuevo ciclo, las familias reciben lineamientos, se les recomienda conversar con el niño o con la niña de manera natural acerca del proceso que va a iniciar y sobre las personas que le esperan en el centro educativo. A la vez, se recomienda validar los sentimientos de sus hijos o de sus hijas, dándoles soporte y contención. Este proceso se realiza como una especie de modelaje, pues el personal de la institución está enfocado en validar y en acompañar, a su vez, el proceso de las familias, lo cual permite que ellos lo puedan replicar con la niñez. O sea, se parte no solamente de información verbal, sino de un modelaje psicocorporal de contención de parte del personal.
- Se les sugiere, además, la constancia en la asistencia, evitar el ofrecimiento de recompensas materiales a cambio de ir al centro infantil, evitar engaños o salir a escondidas a la hora de retirarse. Ser sinceros con el niño o con la niña genera predictibilidad y seguridad.
- Otro aspecto relevante es ser pacientes durante el proceso, evitar hacer comparaciones con otros niños o niñas y celebrar sus avances.
- Un tema fundamental es evaluar cómo manejan la ansiedad de separación tanto las personas cuidadoras como la niñez, es decir, se explora en doble vía, pues muchas veces es la angustia de los progenitores la que interfiere en un buen proceso de adaptación y es necesario trabajar esto ofreciendo acompañamiento y soporte. En este sentido, el conocimiento de los fundamentos de la teoría de apego ha sido un eje orientador para las intervenciones oportunas.

Para ilustrar lo que se ha venido comentando sobre la necesidad de establecer una primera base de confianza y seguridad, se menciona este ejemplo del acompañamiento a una familia en el proceso de adaptación:

Cuando X ingresó al CILEM estábamos pasando por un momento angustiante como familia, ya que nos estábamos enfrentando por primera vez a la crianza solos como pareja (antes teníamos el apoyo de una abuela); por lo tanto, estábamos llenos de dudas y miedos. Además, teníamos mucha presión externa sobre las decisiones tomadas al inscribir a X tan pequeño en el CILEM. Por lo tanto, para nosotros nos trajo mucha calma que durante la sesión no se nos juzgará y lo más importante que se validaran nuestros sentimientos como algo que estaba bien sentir... que era parte de un proceso y que se nos entendía y se validaban esas emociones y preocupaciones. Creemos que ese fue el primer paso para comenzar a soltar y confiar en que habíamos tomado una buena decisión.

Lo otro importante fue que nos sentimos acompañados en el proceso... pero con un acompañamiento que conoce el camino recorrido, por lo que nos fue más fácil confiar en la institución. En términos generales, nos tranquilizó mucho saber que tenemos una comunidad en la que podemos confiar y que se preocupan y ocupan de cada familia en su contexto particular. Esto, a su vez, nos permitió tener menos miedo y dejar que X tuviese su propia experiencia sin nuestra carga emocional. (Familia 1) Este ejemplo permite apreciar cómo los entornos educativos pueden ser lugares privilegiados para la reorganización de experiencias alrededor de la crianza, tal y como se ha mencionado previamente (Gómez, 2023).

Del mismo modo, si las familias han tenido experiencias negativas de adaptación en otros centros, esto marca por lo general una mayor dosis de angustia; por ello, es necesario conocer esta información. Es oportuno enfatizar que más allá de buscar encajar a las personas en categorías de apego, interesa más una comprensión fenomenológica y respetuosa de su subjetividad y de su mundo vincular (Lecannelier, 2016). También, es cada vez más evidente la necesidad de trabajar desde un enfoque sensible al trauma, sobre todo al recibir población con vulnerabilidad social.

Por lo tanto, como equipo, uno de los principios rectores que sostienen el quehacer cotidiano es el reconociendo del espacio de la institución y de la comunidad educativa *como espacio de seguridad ganada* y de protección para la niñez, especialmente para los más vulnerables.

En resumen, todos estos lineamientos que se han mencionado son analizados y sistematizados por el equipo (personas docentes, asistentes y directoras de la institución), de acuerdo con las características de la niñez que se recibe en cada periodo de adaptación, con el fin de diseñar experiencias educativas y un espacio existencial oportuno para las características tanto de la niñez como de las familias. La preparación del ambiente es algo fundamental para ampliar oportunidades de aprendizaje y zonas de desarrollo próximo.

El centro infantil es un lugar que puede ayudar a organizar la experiencia interna de las personas con respecto a la parentalidad. Sentir apoyo y ser parte de una comunidad de aprendizaje representan un gran soporte para una labor tan compleja como la crianza. De este modo, la organización de la experiencia es un pilar de la salud mental y de un buen desarrollo. Los buenos tratos a la infancia incorporan prácticas y estilos parentales, pero incluyen la adquisición de conocimientos, actitudes y prácticas para acompañar, proteger y promover trayectorias del desarrollo que sean positivas para la niñez y para garantizar el bienestar y ejercicio pleno de los derechos (Gómez, 2023). El acompañamiento a las familias en estos momentos sensibles marca un hito de cercanía y confianza con la institución en la mayoría de los casos.

Lineamientos educativos para preparar la llegada de la niñez a las aulas

A continuación, se detallan los aspectos que se toman en cuenta en cada periodo de adaptación:

- Preparación del ambiente existencial de las aulas. En este sentido, se recomienda que haya actividades generales llamativas, pocos materiales en el aula y esencializar lo disponible, para ir incorporando paulatinamente el uso adecuado de estos elementos y permitir una familiaridad y un soporte de parte de las docentes en la mediación pedagógica. Se requiere una mediación y un modelaje permanentes para que la niñez domine el material y las normas de la clase, poco a poco. La consigna es que la niñez se va a fijar en la forma que tienen las personas adultas de desplazarse por el aula y de usar el material, por lo cual el modelaje es fundamental.
- Apoyo cálido y estructurante a la niñez y a sus familias desde su llegada.
- Fomentar un sentido de pertenencia, sentirse acogido por un grupo y una comunidad de aprendizaje.
- Amplificación de las sensaciones y de los sentimientos de seguridad y calidez emocional.
- Minimizar las expresiones de angustia y maximizar las de bienestar. Se ha hecho un especial énfasis en contener las emociones desagradables de la niñez, validando y dando soporte emocional, en lugar de dejar pasar, minimizar o desconfirmar. Esto incluye una capacidad de mentalización del equipo de personas docentes que, a lo largo de los años, ha redundado en una notoria mejoría de las habilidades prosociales de la niñez con claras manifestaciones de empatía.
- Creación del vínculo niño-niña-adulta: crear las bases de la confianza básica.
- Establecer los primeros lineamientos para la dinámica del grupo de forma gradual y con un énfasis en establecer conexión y sentido de seguridad emocional.
- La persona docente debe modelar la relación entre niños y niñas: esto será posteriormente una base importante para el desarrollo de habilidades prosociales más complejas como el manejo del conflicto.
- Diálogo natural permanente y contención emocional, modelaje para la regulación emocional. Esto implica modelar formas de interacción grupal, indicando siempre la opción positiva. Por ejemplo: "podés usar esta palita, esta otra es peligrosa".
- Usar una expresión gestual y verbal clara y afectiva.
- Establecer vínculos afectivos sanos. En este sentido, es muy importante tener interacciones positivas, juguetonas y, como se ha mencionado con anterioridad, que amplifiquen estados de bienestar.
- Ayudarles a los niños y a las niñas a verbalizar o a expresar las emociones y necesidades ampliando el vocabulario de una forma natural. En este punto, si son bebés y no hablan, las personas docentes tendrán que interpretar sus necesidades, y esto requiere un esfuerzo de entonación, mentalización y andamiajes concretos y oportunos.
- Establecimiento de una rutina diaria *flexible* según las necesidades observadas.
- Inicio paulatino de la práctica de hábitos y de límites en la cotidianidad.

En resumen, la adaptación de los niños y de las niñas pequeños a un nuevo entorno *es un proceso*. Se requiere tiempo y paciencia para este nuevo entonamiento que se da entre toda la comunidad de aprendizaje. Tal como han argumentado diversos autores, la sintonización es fundamental para el bienestar de los infantes (Siegel, 2007). Este entonamiento es como una danza, la cual requiere que, poco a poco, se vaya creando un ritmo, una sincronización (Lecannelier, 2022). Es importante tomar en cuenta la cualidad del lenguaje verbal, que no haya

un exceso de discurso, que la cadencia de la voz sea suave, melodiosa, para crear calma. El lenguaje no verbal es de suma importancia cuando se trabaja con niños y niñas pequeños. En la medida de lo posible, moverse con naturalidad y cierta armonía ayudará mucho a la creación de este ritmo de una forma más fluida y armoniosa.

De esta forma, en la experiencia del CILEM, hay algunas preguntas que han sido de mucha utilidad para problematizar las experiencias: ¿Qué experiencias puede traer la persona adulta al aula? ¿Cuáles son los procesos emocionales por los que están pasando niños y niñas en un periodo de adaptación al centro infantil? ¿Cómo respetar las características individuales? ¿Cómo visualizar más los procesos en lugar de aspectos aislados, quitando la presión del control para más bien centrarse en la creación de una situación social de aprendizaje pertinente según los requerimientos de la edad? ¿Qué estrategias les ayudan a las docentes a tener calma en este proceso que puede ser angustioso?

Como parte de estas discusiones conjuntas y en congruencia con postulados del holismo, el CILEM ha seguido la consigna de actuar como una comunidad de aprendizaje, por lo cual todo el personal está involucrado en el objetivo de que la niñez se sienta acogida. En las primeras semanas, es común que las personas docentes de los primeros niveles sean apoyadas por otras personas (personas directoras, estudiantes, asistentes), para poder dar una atención más individualizada, andamiaje que irá cambiando conforme los niños y las niñas empiecen a hacer vínculos, sentirse más seguros y empiecen a explorar. A lo largo de esta década, ha habido un énfasis en el lenguaje de las posibilidades, lo cual ha sumado, de una forma muy orgánica, esfuerzos y talentos en la búsqueda de soluciones a los retos emergentes. Por ello, los valores compartidos están muy presentes en toda la comunidad educativa, incluyendo personal administrativo y de limpieza, siendo visibles en la cotidianidad.

Otros elementos que apoyan el proceso

A continuación, se describen otros aspectos puntuales que han resultado de utilidad con la niñez en el proceso del CILEM:

- Cuando su acompañante se debe retirar, decírselo de manera natural y sincera.
- Cuando preguntan por sus padres, decirles la verdad (están trabajando, estudiando, etc.). Que vienen después de un rato, con pocas palabras.
- Validar sus emociones.
- Repetirles el nombre de las personas adultas y de los niños y de las niñas para que se vayan familiarizando.
- Informarles constantemente las rutinas, para ayudarles a organizarse en su nuevo ambiente, pues la predictibilidad da seguridad. En estas edades, más que una información cognitiva, necesitan un andamiaje amable para que vayan organizándose en un nuevo contexto.
- Crear actividades tendientes a formar identificación y contención grupal: como murales con fotografías de sus familias, reconocer poco a poco los nombres de los compañeros y del personal de la institución, colocar murales con las fotografías de ellos para hacerles sentir parte de una comunidad o de un grupo (pasar lista, entrada u otro), entre otras.
- Colocar la fotografía del niño o de la niña en el espacio en donde guardará su bulto o los trabajos que realice (sentido de pertenencia).
- Permitirles llevar un objeto personal que les ayude a sentir una conexión extra con su familia en el centro educativo (objeto transicional).
- Crear espacios relajantes: con música instrumental, reloj de arena, masajeadores, almohadones, etc. Incluir juegos con agua o arena (tina pequeña, cucharas, embudos, coladores, etc.).

- Invitar a actividades grupales con elementos como burbujas, bolas, peluches para abrazar, etc. Las actividades grupales relajadas crean conexión, paz, alegría, placer y exploración sensorial.
- Realizar un recorrido grupal por el centro educativo para familiarizarse con el lugar y su personal.

Además, otras metas educativas a mediano y largo plazo son un mayor entendimiento de que el aprendizaje ocurre en todo momento, con mayores mediaciones espontáneas en medio de la cotidianidad. Ampliar las posibilidades de escogencia de materiales, esto se desarrollará paulatinamente para que haya orden y andamiajes adecuados. Asimismo, conforme se van observando niveles crecientes de exploración en la niñez, es necesaria una ampliación del vocabulario, modelar aspectos prosociales de la conducta y focalizar zonas de desarrollo próximo.

Hacia una evaluación formativa permanente

Hay una serie de criterios teóricos elaborados desde hace tiempo, pero que han resultado útiles para evaluar la calidad de las relaciones con niños y niñas pequeños. Estos son parte de un sistema de cuidados oportuno para las demandas de la etapa de desarrollo (La Paro *et al.*, 2011; Carbonell, 2016):

- Cuidados sensibles: estos incluyen una evaluación del clima relacional (calidad de las relaciones humanas), la sensibilidad de las maestras, las facilidades para la exploración, el soporte y el modelaje al lenguaje y a las habilidades comunicativas.
- Sincronía: que haya mutualidad en la interacción, juego social coordinado, interacción sincronizada.
- Actitud positiva de las personas docentes: afecto positivo, aceptación, calidez, contacto afectivo, empatía, atención, aceptación, integración, calidad afectiva, empatía.
- Soporte emocional: interacción gozosa, juego compartido, soporte cálido, accesibilidad, participación, presencia que da soporte, andamiajes al comportamiento, asistencia de calidad, estructuración.
- Estimulación: ánimo, motivación afectiva, amplitud de oportunidades de aprendizaje.

Estas guías permiten focalizar aspectos de la cotidianidad para dar retroalimentación a la labor educativa cotidiana. Sobra decir que la carencia de estos aspectos influye en la mala conducta de la infancia.

En congruencia con lo anterior, ha sido una costumbre que cada año, en el espacio de Equipo Técnico, las personas docentes compartan aciertos y desafíos del periodo de adaptación, de manera que se fomenta una evaluación formativa permanente. A continuación, se ejemplifican algunas de las estrategias pedagógicas implementadas en años anteriores y los comentarios de las personas docentes:

Resultó muy efectivo crear una ambientación en el aula con mobiliario adecuado semejando un dormitorio, con espacios privados como el toldo y la carpa, esto representaba un refugio de descanso y contención. La silla mecedora puede ser muy valiosa en este proceso, porque permite una mayor comodidad, alzar y dar atención emocional a los niños y niñas. Una música instrumental, en volumen bajo, puede acompañar el periodo de adaptación y ofrecer relajación. A los pequeños, les puede dar tranquilidad encontrar juguetes de ellos en el aula, les da cierta familiaridad y ofrece una conexión entre el ambiente conocido del hogar y el centro infantil. (Equipo 1)

Antes de iniciar las clases, se recurrió a dividir el grupo en dos subgrupos y se les invitó a venir de visita dos días, por dos horas (un encargado y el niño). Esto permitió a los padres y niños conocerse, conocer más a las docentes, a algunos de sus compañeros y el ambiente. En el periodo de adaptación, es trascendental destacar el hecho de que se desarrolló por dos semanas, y por periodos bastante amplios de tiempo, aunque fue un sacrificio hecho por las familias; esto arrojó muy buenos resultados cuando los mismos dejaron de venir. (Equipo 2)

Fue oportuno poder contar en las primeras semanas con acompañamiento continuo de otras personas en el grupo. Esto ayudó a que se atendieran de forma oportuna y en el momento justo las necesidades de los niños y niñas. Además de que según lo expresaron las familias, observar más personas en el grupo, los hizo sentirse más seguros y confiados. (Equipo 3)

Por lo tanto, en estos ejemplos se puede notar una integración de algunos de los criterios teóricos de calidad anteriormente mencionados: cuidados sensibles, contención, sincronía, calidez, andamiaje, etc., los cuales muestran una actitud docente de reflexión sobre el proceso. Estos mecanismos de introspección colectiva evidencian la sostenibilidad del cumplimiento del objetivo general de la investigación de la que partió la sistematización, el cual era propiciar la evaluación formativa en torno a visiones holistas y contextuales de educación inicial (Chavarría *et al.*, 2009; Orozco, 2014; La Paro *et al.*, 2011; Carbonell, 2016).

A continuación, se comparten comentarios ilustrativos de las familias en la evaluación del 2023, lo cual implica un reconocimiento en la cotidianidad de los principios orientadores institucionales. Esto permite afirmar que se ha logrado crear un lenguaje común en la comunidad de aprendizaje:

Es una institución que gestiona un ambiente seguro para los niños. La metodología empleada permite un intercambio de conocimientos entre el niño y el docente, pero dando prioridad a la necesidad de aprendizaje del menor. También nos permite a nosotros como padres cambiar nuestros patrones de crianza y ver que el respeto y el amor logran más que el miedo (Familia 2).

X y Z crecieron con mamá y papá estudiantes, no contábamos con alguna red de apoyo en San Ramón, entre el correr de los primeros años de U hasta una licenciatura, momentos económicos retadores, con dudas y retos en la crianza, situaciones familiares como una separación y muchas otras cosas que surgieron en el camino, nos pusieron como familia en momentos donde la vulnerabilidad se asomaba y a pesar de no contar con nuestras familias nucleares cerca, encontramos una familia en una institución que no solo aceptó a nuestras hijas como estudiantes, sino que nos mostraron que el apoyo, cariño, compasión, comprensión y el sentido de comunidad son parte esencial de la vida como estudiantes y familia. Como estudiante, encontré en el CILEM un lugar que brinda de forma inigualable guía, acompañamiento y experiencias que nutren el aprendizaje académico, pero que sobre todo me permitieron sentirme segura de los pasos que daba para el crecimiento profesional y personal. Personal de limpieza y cocina, administrativos, docentes... Han impactado de forma muy positiva, han atendido con gran amor, entrega y dedicación lo más sagrado de nuestras vidas. Han logrado que las personas vayamos a nuestros trabajos con la tranquilidad de saber que están en un lugar seguro, tratados con respeto, adquiriendo y desarrollando habilidades (Familia 3).

En síntesis, en estos ejemplos se puede observar cómo las familias valoran y reconocen algunos de los principios que se han moldeado en la institución a lo largo de estos años: el respeto a las necesidades infantiles, la seguridad emocional, el acompañamiento en la crianza, el sentido de comunidad educativa y la solidaridad social. Un aspecto que se quiere enfatizar es la percepción de que son marcos valorativos compartidos por una comunidad y no solamente por las personas profesionales en educación. Esto es fruto de un esfuerzo consciente y sostenido por construir un lenguaje común que trascienda los tecnicismos disciplinarios, haciendo una lectura crítica de la cultura. Todo ello se ha basado en una acción comunicativa y dialógica que ha transformado prácticas educativas.

El autocuido de la persona docente ante el reto de la adaptación

Cada periodo de adaptación puede ser muy retador no solamente para la niñez y sus familias, sino también para el personal. Esto se debe a que existe una predisposición biológica para angustiarse y responder ante el llanto de los bebés, de manera que el sistema nervioso estará procesando una gran cantidad de información de

forma consciente y preconscious en esos momentos. Por lo tanto, este periodo demanda una gran atención para captar y para atender las necesidades de los pequeños y de las pequeñas. Los primeros días pueden ser muy ruidosos, movidos y abrumadores, y las docentes pueden estar expuestas a llantos de diversa intensidad. Tomando en cuenta todo esto, es de gran importancia que las docentes pueden construir rutinas de autocuidado.

En la línea institucional de seguir acercándose a abordajes holistas, Valerio (2023) realizó una práctica profesional en la institución que permitió desarrollar una *Ruta de autocuidado* para todo el personal. Se han dado pasos importantes para que la salud mental y el bienestar sean parte de los ejes institucionales, máxime luego de los retos afrontados por la pandemia del COVID-19. Este acompañamiento al personal incluyó el trabajo con factores protectores y la reflexión sobre tipos de autocuidado: emocional, físico, cognitivo, social, espiritual, desde una mirada compasiva. De esta manera, se continúan dando avances hacia una ética del cuidado en los ambientes laborales, la cual no solamente incluya a la niñez, sino a toda la comunidad educativa. Es fundamental que estos esfuerzos sean congruentes con la política administrativa.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Como ya se ha mencionado, una sólida evidencia científica demuestra la gran importancia que tienen los cuidados sensibles en los primeros años de vida, mientras que un creciente número de niños y de niñas es institucionalizado de forma cada vez más temprana (Castro, 2024; Lecanelier, 2022). De esta forma, los entornos educativos han pasado a ser parte de esta red de apego infantil subsidiario. Por lo tanto, es relevante que se haga una revisión crítica del recibimiento que hacen las instituciones en estas edades tan vulnerables, en las cuales se estructuran tantos aspectos psicológicos importantes. Históricamente, los currículos de educación inicial han estado centrados en la niñez mayor de 4 años, de manera que es necesario pensar en las diferencias que representa trabajar con los más pequeños y el rol tan importante que puede tener la institución para afectar las trayectorias del desarrollo. Para ilustrar, la Guía del nacimiento a los cuatro años del MEP fue publicada apenas en el año 2017. Es necesario que las políticas públicas no se queden en el papel, sino que las propuestas se revisen en los contextos educativos, pues empatar los idearios teóricos con la complejidad de la realidad de las aulas no es sencillo, tal como se evidencia en el *Sexto Informe. Estado de la Educación* (2017) al medir distintas calidades en las aulas y las disonancias con las metas educativas. Reflexionar sobre la coherencia entre los principios teóricos del desarrollo y las prácticas reales se vuelve imprescindible, pues la calidad de las interacciones entre las personas cuidadoras y la niñez puede ser un factor protector o de riesgo. En este sentido, el aporte de esta sistematización a la educación es ejemplificar el valor del trabajo conjunto e interdisciplinario en la creación de lineamientos para el recibimiento sensible de la niñez menor de 3 años.

Los esfuerzos de capacitación y de desarrollo profesional para cuidadores y personas docentes, y la amplitud de oportunidades y andamiajes para la niñez, así como el apoyo a las familias, son fundamentales para la calidad de la experiencia educativa. En los ambientes educativos, se requiere trabajar conscientemente la sintonización corporal, emocional y mental con los infantes, como base para el posterior despliegue de las funciones ejecutivas.

Implementar propuestas educativas que integren las voces de las personas partícipes contribuye a lograr mayores niveles de acuerdos, pues se parte de las vivencias y de los intereses de las personas y no solamente de la teoría o de la imposición de estrategias. Sin embargo, los procesos de cambio de cosmovisión son lentos y complejos cuando son reales, pero generan iniciativas y sinergias cuando las personas sienten tomadas en cuenta sus ideas y sus propuestas. En este caso, trabajar desde el concepto de comunidades de aprendizaje permitió sumar de manera horizontal reflexiones, inquietudes y propuestas de las diversas personas. Esta forma de trabajo ofrece la oportunidad de rescatar ideas, experiencias y creatividad de las personas en un contexto determinado, buscando soluciones a problemas reales. Lograr un lenguaje común institucional implicó cambios, pasando a una mayor atención de las necesidades de la niñez y a una planificación más consciente de los ambientes existenciales.

En este caso, el diálogo interdisciplinario se dio desde un rol de acompañamiento y desde el apoyo para la decodificación y la problematización de los ambientes educativos, lo cual permitió un acercamiento respetuoso de los saberes y de la experiencia de la comunidad. El diálogo interdisciplinario entre la educación y la psicología permite construir puentes para que las políticas y las acciones pedagógicas estén alineadas con los requerimientos del desarrollo infantil temprano, incorporando nuevas ideas y enriqueciendo un modelo desde diversas perspectivas. Un entorno educativo que sea sensible a las necesidades de la primera infancia y de sus familias es un espacio muy propicio para la adquisición de conocimientos, actitudes y prácticas para acompañar, proteger y promover trayectorias del desarrollo que sean positivas para la niñez, lo cual repercute en la salud mental comunitaria (Gómez, 2023).

Uno de los principales aprendizajes de esta sistematización es que los procesos que se realizan desde un enfoque dialógico y desde la pedagogía crítica son más lentos y complejos, pero generan una mayor apropiación de parte de las personas participantes y una suma de talentos que permite que el proceso continúe y se nutra de otras perspectivas y propuestas. En este sentido, es muy diferente empujar procesos desde lo administrativo, que construirlos en conjunto. Puede afirmarse que se ha cumplido con el objetivo de propiciar la evaluación formativa en torno a visiones holistas y contextuales de educación inicial que ha seguido ampliándose a lo largo del tiempo.

El recuento de la experiencia deja ver cómo el proceso ha potenciado el interés para que se vayan incorporando mejoras de forma progresiva. En este sentido, sobresale la iniciativa posterior de una de las docentes, referente a una propuesta curricular para el CILEM, la cual retoma experiencia acumulada de tantos años de reflexión y de práctica.

Por otra parte, como el CILEM es un centro universitario y recibe muchas visitas de estudiantes, sirve como modelo demostrativo del trabajo con menores de 3 años, lo cual puede tener un impacto en la formación profesional.

Como todo proceso humano, las acciones emprendidas son mejorables y requieren de continuidad para fortalecerse. Los logros no sugieren que no existan aspectos que deben mejorarse en la cotidianidad; más bien, implican que hay que mantener una actitud reflexiva permanente.

Un reto ha sido darles continuidad a las reflexiones en medio de cambios generacionales, pues algunas de las personas con las que se inició el proceso ya se han jubilado. Otro desafío es que no se han logrado implementar de forma permanente muchos espacios de discusión directa con las asistentes o con el personal de cocina y limpieza, por el reto que implica cubrir sus horarios sin desatender a la niñez.

Siempre existen oportunidades de mejora y, por eso, es fundamental contar con una evaluación permanente del servicio por parte de las familias y de las observaciones de estudiantes, pues permiten una retroalimentación que suma miradas al análisis del sistema.

Un aspecto de especial consideración es el cuidado de los estilos de comunicación y el apoyo administrativo, pues la congruencia hace el proceso más fluido y la falta de esta lo puede entorpecer. Un reto notorio ha sido la creciente vulnerabilidad psicosocial de mucha de la población con la que se trabaja, lo cual se refleja en situaciones complejas que requieren atención estructural y mayores soportes especializados que aquellos con los que cuenta la institución. Es necesario, además, seguir investigando y trabajando con un enfoque sensible al trauma en los ambientes educativos, especialmente en trauma complejo de desarrollo.

El trabajo con la niñez temprana implica una gran responsabilidad, mucha demanda física y mental, por ello, es fundamental que se contemplen políticas administrativas de cuidado hacia las personas docentes y hacia toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Barros, R., De Carvalho, M., Franco, S., Mendonça, R., y Rosalém, A. (2011). *A Short-Term Cost-Effectiveness Evaluation of Better-Quality Daycare Centers*. <http://doi.org/10.18235/0011377>
- Beláustegui, M. (2019). *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro* [Tesis de grado, Universidad Austral]. <https://rii.austral.edu.ar/handle/123456789/740>
- BID- Advisory Committee on Quality of Center-Based Care for Infants and Toddlers. (2012). *Measuring Quality of Center-Based Care for Infants and Toddlers in Latin America and The Caribbean, Summary of Main Agreements*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Editorial Paidós.
- Carbonell, O. A. (2016). *Entrenamiento en el uso del attachment Q-set (AQS) y el Maternal Behaviour Q-set (MBQS), dos estrategias en la evaluación del apego*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Cárdenas, H. (2016). La norma jurídica referida a la atención de la niñez menor de 3 años en CR, ¿un verdadero respaldo o una utopía? *Revista pensamiento actual*, 16(26), 43-57. <https://doi.org/10.15517/pa.v16i26.25185>
- Castro, C. (2024). *Cerebros en desarrollo. Neurociencias y crianza*. Neuroaprendizaje infantil Editorial.
- Centro de Consulta sobre Salud Mental Infantil. (s. f.). *Instrumento Sobre el Temperamento del Niño Pequeño (IT3). Cómo apoyar la "bondad de ajuste"*. https://www.ecmhc.org/documents/CECMHC_IT3_Toddler_Spanish.pdf
- Chavarría, M., Obando, M., y Orozco, C. (2009). *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en los centros infantiles universitarios* [Informe final de investigación. Proyecto de Investigación N 723-A4-326, Instituto de Investigaciones Psicológicas, y Proyecto de Investigación 724-A7-102]. Instituto de Investigaciones en Educación.
- Di Bártolo, I., y Seitún, M. (2019). *Apego y crianza: Cómo la teoría del apego ilumina nuestra forma de ser padres*. Grijalbo.
- Gómez, E. (2023). *Competencias Parentales: evaluación e intervención desde el Modelo ODISEA*. Fundación América por la Infancia.
- Halty, A., Pitillas, C., y Berástegui, A. (2020). Aprender Seguros: Escuelas que Cuidan: Un programa para fortalecer los vínculos en la escuela. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (384), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.001>
- La Paro, K., Hamre, B., y Pianta, R. (2011). *Classroom Assessment Scoring System. Toddler Manual. Pre-publication advance review draft*. Teachstone.
- Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B.
- Lecannelier, F. (2022). *Un universo maravilloso. Volver a mirar la infancia de una manera transformadora*. Editorial Planeta Chilena.
- López, F., Araujo, M., y Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de servicios de cuidado infantil? Guía de herramientas*. <https://doi.org/10.18235/0012577>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años*. Costa Rica.
- Minton, K., Odgen, P., y Pain, C. (2011). *El trauma y el cuerpo. Un modelo sensoriomotriz de psicoterapia*. Desclée de Brouwer.
- Orozco, C. (2014). *Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica* [Informe final de investigación, Proyecto 540-A9-189]. Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

- Otero-Mayer, A., Vélaz deMedrano, C., y Expósito-Casas, E. (2021). Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3 años: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 394, 215-240. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506>
- Páez, R. (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 123-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736776>
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo Informe. Estado de la Educación*. CONARE. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2019>
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe. Estado de la Educación*. CONARE. <https://estadonacion.or.cr/?informes=sexto-informe-estado-de-la-educacion-2017>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Estado de la Educación*. CONARE. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf
- Siegel, D. (2007). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Desclée de Brouwer.
- Sierra, P., y Moya, J. (2012). El apego en la escuela infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 18(2), 181-191. <https://doi.org/10.5093/ed2012a18>
- Silva, J. (2023). *Formulación de caso. Terapia de Regulación emocional. Material de entrenamiento*. Sociedad Chilena de Desarrollo emocional.
- Valerio, M. (2023). *Intervención psicoeducativa para el fortalecimiento de la salud mental, en el personal persona docente y administrativo del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora en el contexto de la pandemia covid-19* [Práctica dirigida para optar por el grado de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Costa Rica.
- Vargas, N. (2019). *Propuesta Curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora* [Tesis de Maestría]. Universidad de Costa Rica.
- Vargas, N., y Orozco, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: Una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.4367>
- Vindas, A., Briceño, C., Mc Quidy, E., Watson, H., Garro, M., Mairena, N., y Hidalgo, S. (2020). Procesos de adaptación de la población infantil en los centros infantiles de la Universidad de Costa Rica en el marco de las nuevas ciudadanías. *Revista Estudios*, (41), 378-403. <https://doi.org/10.15517/re.v0i41.44884>
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin and review*, 9(4), 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Woodhead, M., y Oates, J. (2008). Relaciones de apego. La calidad de cuidados en los primeros años. *La Primera Infancia en Perspectiva*, 1, 1-51.