

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
LAMBAYEQUE

UNIDAD DE POSGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION



TESIS

MODELO PEDAGÓGICO SISTÉMICO PARA DESARROLLAR LA
ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS DE 6 MESES A DOS AÑOS

Presentada para optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación

AUTORA

Mg. JULISSA DEL CARMEN ORREGO ZAPO

ASESOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO

Lambayeque, agosto del 2017.

TESIS

MODELO PEDAGÓGICO SISTÉMICO PARA DESARROLLAR LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS DE 6 MESES A DOS AÑOS

PRESENTADA POR:

Mg. JULISSA Del C. ORREGO ZAPO
AUTORA

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
ASESOR

APROBADA POR:

Dr. Jorge Dante ORDEMAR RICO
PRESIDENTE

Dr. Rafael Cristóbal GARCÍA CABALLERO
SECRETARIO

Dr. Wilson Walter LOZANO DÍAZ
VOCAL

DEDICATORIA

A mis padres que lo dieron todo por mí y —especialmente- porque me acompañan siempre.

A mi esposo, compañero y sobretodo amigo, que siempre ha creído en mí y me ha apoyado en todos los momentos, sin pedir nada a cambio.

A mi hija, que le da sentido a mi vida y que siempre está y estará en mi corazón como lo más hermoso y apreciado

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a los docentes de la Universidad Nacional

Pedro Ruiz Gallo

Porque además de transmitirme su vocación investigadora, me orientaron, ayudaron y estimularon constante y directamente en todos los aspectos de la tesis durante estos años. Agradecerles la plena confianza que siempre me han demostrado, así como la dedicación y la atención que en todo momento me han ofrecido.

ÍNDICE

RESUMEN

El tema de la investigación es la estimulación temprana. La investigadora pone su mirada acuciosa en las deficiencias en la estimulación temprana de los niños del I ciclo de la EBR que se atienden en las SET del distrito de la Victoria – Chiclayo; y, descubre que estas se manifiestan en una marcada desarticulación de las áreas psicomotora y socioemocional, en escasas técnicas y actividades de estimulación temprana y ausente participación de la familia, situación que trae como consecuencias notables dificultades para la formación integral de los niños de 6 meses a 2 años edad. Propone como solución del problema un Modelo Pedagógico Sistémico sustentado en la Teoría de Sistemas y los principios científicos de la Neurociencia. Para lograr los objetivos propuestos hace un estudio de los Programas Curriculares del Primer Ciclo de Educación Inicial (0-2 años): Propuesta del DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula, en sus Niveles de Áreas, Competencias, Capacidades y Actitudes; y, en efecto concluye que la sospechada desarticulación existe. Luego observa el desenvolvimiento de siete profesoras y, se demuestra que en efecto las técnicas y actividades que desarrollan en el aula no son ni suficientes ni adecuadas. La participación y conocimiento de la familia de los niños y niñas sobre estimulación temprana sí que es de suma preocupación. En este sentido elabora la hipótesis que le permitió conducir el proceso de la investigación con seguridad y garantía; esta queda descrita así: Si se diseña un modelo pedagógico de estimulación temprana, sustentado en la teoría sistémica y los principios científicos de la Neurociencia; entonces, se podrían las deficiencias de la estimulación temprana de las SET del distrito de la Victoria – Chiclayo de tal modo que se promueva la articulación de las áreas psicomotora y socio emocional, el desarrollo de técnicas y actividades de estimulación temprana y la participación de la familia; que genera la formación integral de los niños de 6 meses a 2 años, el desarrollo de capacidades y habilidades y el compromiso de los padres de familia que favorecen el logro de la calidad de la Estimulación Temprana cuyos resultados se encuentran contenidos en este Informe Final.

Palabras clave: estimulación temprana, modelo pedagógico sistémico

ABSTRACT

The subject of research is early stimulation. The researcher looks carefully at the deficiencies in the early stimulation of the children of the I cycle of the EBR that are attended in the SETs of the district of Victoria - Chiclayo; And finds that these are manifested in a marked disarticulation of the psychomotor and socioemotional areas, in few techniques and activities of early stimulation and absent family participation, a situation that brings with it notable consequences difficulties for the integral formation of the children of 6 months At 2 years old. Proposes as solution of the problem a Systemic Pedagogical Model based on Systems Theory and the scientific principles of Neuroscience. To achieve the proposed objectives, a study of the Curricular Programs of the First Cycle of Initial Education (0-2 years): Proposal of the DCN and its derivations or links to its implementation in the Classroom, in its Levels of Areas, Competences, Capacities and Attitudes; And in effect concludes that the suspected disarticulation exists. Then he observes the development of seven teachers and it is shown that in fact the techniques and activities they develop in the classroom are neither adequate nor adequate. The participation and knowledge of the family of children about early stimulation is of great concern. In this sense he elaborates the hypothesis that allowed him to conduct the investigation process with security and guarantee; This is described as follows: If a pedagogical model of early stimulation, based on the systemic theory and the scientific principles of Neuroscience, is designed; Then, the deficiencies of early stimulation of the SETs of the Victoria - Chiclayo district could be promoted in such a way as to promote the articulation of the psychomotor and socio-emotional areas, the development of early stimulation techniques and activities, and the participation of the family; Which generates the integral training of children from 6 months to 2 years, the development of abilities and skills and the commitment of the parents that favor the achievement of the quality of Early Stimulation whose results are contained in this Final Report.

Keywords: early stimulation, systemic pedagogical model

INTRODUCCIÓN

El tema que se estudia en el presente trabajo de investigación es la estimulación temprana. La estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistémica y secuencial que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los seis años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas y psíquicas, permite también, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres, con eficacia y autonomía, en el cuidado y desarrollo del infante. (Orlando Terré, 2002)

El Grupo ABCdelbebe.com (2010), considera que el crecimiento de los niños en sus primeros años de vida es tan acelerado, que una diferencia de seis meses los pone en puntos de desarrollo diferentes. Por esa razón, la estimulación debe atender a sus necesidades, para fortalecer las capacidades innatas. No es suficiente con que los adultos brinden información al niño, sino que esta debe ser adecuada y temprana. Durante esta etapa se perfecciona la actividad de todos los órganos de los sentidos, en especial, los relacionados con la percepción visual y auditiva del niño, esto le permitirá reconocer y diferenciar colores, formas y sonidos. Por otro lado, los procesos psíquicos y las actividades que se forman en el niño durante esta etapa constituyen habilidades que resultarán imprescindibles en su vida posterior.

Las investigaciones anteriormente realizadas afirman que el cerebro evoluciona de manera sorprendente en los primeros años de vida y es el momento en el que hace más eficaz el aprendizaje, esto porque el cerebro tiene mayor plasticidad, es decir que se establecen conexiones entre neuronas con mayor facilidad y eficacia, este proceso se presenta aproximadamente hasta los seis años de edad, a partir de entonces, algunos circuitos neuronales se atrofian y otros se regeneran, por ello el objetivo de la estimulación temprana es conseguir el mayor número de conexiones neuronales haciendo que éstos circuitos se regenere y sigan funcionando. Para desarrollar la inteligencia, el cerebro necesita de información. Los bebés reciben información de diversos estímulos a través de los sentidos, lo hacen día y noche; si estos estímulos son escasos o de pobre calidad, el cerebro tardará en desarrollar sus capacidades o lo hará de manera inadecuada, por el contrario al recibir una estimulación oportuna el infante podrá adquirir niveles cerebrales superiores y lograr un óptimo desarrollo intelectual. Así por ejemplo, al escuchar la voz de

su madre, percibir el olor del biberón o recibir una caricia: se produce una catarsis eléctrica que recorre su cerebro, para despertar conexiones neuronales aún dormidas. En la actualidad, hay un gran número de niños que atraviesa por alguna dificultad en el proceso de aprendizaje, por lo que cada vez es más común que tanto padres como profesores se quejen de problemas conductuales. Existen muchos factores que propician estas situaciones, especialmente en las grandes ciudades. Buscando respuestas a esta problemática, los especialistas infanto-juveniles han apuntado a la importancia del desarrollo neurológico de los bebés y de los niños. Esto se debe a que el ser humano tiene su más importante periodo de formación en los primeros seis años de vida, por lo que de esta etapa dependerá el 100% de sus aptitudes y actitudes. De este supuesto surgió la gran importancia que tiene elaborar un buen programa de estimulación temprana para el desarrollo de infantes. Así también, la enseñanza y desarrollo de esta técnica en centros especializados se ha convertido en una tendencia que cada día cobra más fuerza.

Martínez (2013), sostiene que la edad preescolar, considerada como aquella etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años, y que en la mayor parte de los sistemas educativos coincide en términos generales con el ingreso a la escuela, es considerada por muchos como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos el hecho de que en esta edad las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que pueda hacerse sobre dichas estructuras, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración. Por otra parte, cuando el niño o la niña nace su cerebro, salvo una serie de reflejos que le permiten su supervivencia, tales como la respiración, la circulación, la succión, entre otros; y otros elementales que hacen que precariamente pueda alejarse de un irritador nocivo, como es alejar el brazo ante el pinchazo de un alfiler, o por el contrario, orientarse ante un estímulo fuerte y no dañino que entre en su campo visual, como sucede cuando se le presenta una fuente de luz que se mueva cerca de sus ojos, salvo estos reflejos incondicionados, este cerebro está totalmente limpio de conductas genéticas y

constitucionalmente heredadas, y lo que posee es una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones, y que le es transmitida básicamente, sobre todo en los primeros momentos de la vida, por el adulto que lo cuida y atiende. A esta capacidad de poder reflejar en sí mismo y asimilar la estimulación del mundo que le rodea es lo que se denomina la plasticidad del cerebro humano. Se han dado muchas definiciones de a qué se le llama, o se conoce, por plasticidad del cerebro. Así, por citar algunas, Gollen la categoriza como la capacidad, el potencial para los cambios, que permite modificar la conducta o función y adaptarse a las demandas de un contexto – con lo que se refiere principalmente al cambio conductual – mientras que Kaplan la plantea como la habilidad para modificar sistemas orgánicos y patrones de conducta, para responder a las demandas internas y externas, que en cierta medida amplía el concepto conductual. C. Cotman la define como una capacidad general del cerebro para adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos, o sea, la capacidad para crear nuevas conexiones entre las células cerebrales, y que permite que, aunque el número de neuronas pueda mantenerse invariable, las conexiones o sinapsis entre estas pueden variar, e incluso incrementarse, como respuesta a determinadas exigencias. En la psicología histórico – cultural se refiere a esta posibilidad de apropiarse de la experiencia social, concepto de apropiación que implica no la simple asimilación, sino la reproducción en sí mismo en el individuo, de la experiencia cultural de la humanidad, que por darse como reflejo de la realidad incluye lo planteado en las definiciones anteriores, pues, no obstante la aparente divergencia, todas se refieren a una particularidad del cerebro que posibilita la asimilación de los estímulos, su cambio y transformación, como consecuencia de la acción del medio exógeno y endógeno sobre las estructuras corticales, y que se conoce como la maleabilidad o plasticidad de este órgano principal del sistema nervioso central, función que no fuera posible de ejercerse si la corteza cerebral estuviera impresa de conductas genéticamente determinadas, como sucede en el caso de los animales. Es precisamente la indefensión que tiene el ser humano al momento de nacer, y que es un reflejo de su cerebro limpio de comportamientos predeterminados, que radica el gran poder de la especie humana, que puede así apropiarse de toda la experiencia social previa, a través de esta facultad – la plasticidad – al actuar sobre su cerebro la estimulación que el adulto proporciona al niño o niña desde el mismo instante de su nacimiento.

En el DCN, pág., 03, el MINEDU considera que Entre los 0 y 2 años, los niños presentan un notorio crecimiento físico y desarrollo de las habilidades motoras tanto gruesas como finas, que van de la mano con los cambios que se dan en las áreas cognitiva, afectiva y simbólica. Los niños requieren de espacios adecuados para favorecer este desarrollo motor, lo cual en el caso de las zonas urbanas está limitado a diferencia de las zonas rurales y amazónicas que ofrecen condiciones y favorecen todos sus movimientos de manera natural y con mayor libertad. El desarrollo de las habilidades motoras, desde levantar la cabeza y el tórax en los primeros meses, hasta voltearse, sentarse y alcanzar objetos, lleva al incremento del contacto con el medio. Entre los 6 y 12 meses se desarrolla la habilidad motora para desplazarse gateando y caminando, así como para manipular, jalar y abrir los objetos con mayor coordinación y precisión. Entre los 12 y 18 meses se da un mayor desplazamiento en el entorno, ya camina, trepa, sube peldaños, pateo pelotas, entre otras actividades. Sigue la trayectoria de los objetos con la mirada, los tira y se desplaza para encontrarlos. Manipula materiales diversos con una intención, como introducirlos en recipientes, encajarlos en moldes, etc. Entre los 18 y los 24 meses, el desplazamiento se orienta por el reconocimiento de las posiciones en el espacio: dentro, fuera, arriba, abajo, encima, al lado, abierto, cerrado, delante y detrás.

El interés por este estudio surge de las conversaciones de la investigadora con sus compañeras del Nivel, sobre la teorización arriba expuesta, teniendo como propósito mejorar la tarea de estimular mejor a los niños y niñas y así conseguir con éxito los logros esperados; en conclusión, la investigadora ha observado que en el proceso formativo de los niños del I ciclo de la EBR que se atienden en los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo; existen deficiencias en la estimulación temprana y las ha notado en la desarticulación de las áreas psicomotora y socioemocional, escasas técnicas y actividades apropiadas de estimulación temprana y la ausente participación, en este propósito, de los padres de familia, lo que trae como consecuencia serias dificultades en la formación integral de los niños de 6 meses a 2 años de edad. Con el afán de contribuir en la solución de este problema propone la elaboración de un Modelo Pedagógico Sistémico sustentado en la Teoría Sistémica y los principios científicos de la Neurociencia a través de la aplicación de los principios que brinda la Psicología Cognitiva dirigido a las profesoras del nivel. Para los efectos, analiza la desarticulación de las áreas psicomotora y socioemocional, escasas técnicas y actividades de estimulación temprana y ausente participación de la familia, es decir la presencia de una separabilidad de elementos propios de la simplicidad y de lo

mecánico robótica, situación a la que el positivismo está conduciendo al ser humano. En este sentido, Edgar Morin en la formulación de su teoría sobre la complejidad y el pensamiento complejo explica los 4 pilares del pensamiento simplificante que tanto daño hace a la humanidad y que es necesario revertir:

1- ORDEN. Ve al universo regido por leyes de carácter absoluto, hasta Newton eran leyes divinas, luego el mundo como máquina reemplaza a Dios.

2- SEPARABILIDAD. Lleva a descomponer el todo según la 2ª regla de Descartes. Falta la conciencia del conjunto como conjunto. De ahí la especialización que degenera en hiperespecialización. Así el cerebro se estudia en el departamento de biología y la mente en el de psicología. Se aíslan los objetos de su ambiente, se separa el sujeto de su objeto y la ciencia de la filosofía.

3- REDUCCIÓN. El conocimiento de los elementos del mundo lleva a un pensamiento que mide, formaliza, y es computable, pues desde Galileo se parte de la medición, condenando lo no medible: el ser, la existencia, el sujeto.

4- LÓGICA DEDUCTIVA INDUCTIVA, O sea la LÓGICA CLÁSICA, necesaria pero, que ha llevado a descuidar lo que está fuera de la lógica y que es tan importante como ella: la invención.

La Matriz de Relaciones que orienta el estudio quedó conformada de la siguiente manera:

El problema

Se observa en el proceso formativo de los niños del I ciclo de la EBR que se atienden en las SET del distrito de la Victoria – Chiclayo; **deficiencias en la estimulación temprana**, esto se manifiesta en una desarticulación de las áreas psicomotora y socioemocional, escasas técnicas y actividades de estimulación temprana y ausente participación de la familia, lo que trae como consecuencia una escasa formación integral de los niños de 6 meses a 2 años de edad, carente desarrollo de capacidades y habilidades y ausente compromiso de los padres de familia desfavoreciendo el logro de la calidad de la estimulación temprana.

Objeto de Estudio

Proceso formativo de los niños del I ciclo de la EBR que se atienden en los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo.

Objetivo general

Diseñar un modelo pedagógico Sistémico de Estimulación Temprana, sustentado en la Teoría Sistémica y los principios científicos de la Neurociencia para superar la deficiente Estimulación Temprana de los niños del I ciclo de la EBR que se atienden en los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo, de tal modo que se articulen las áreas psicomotora y socioemocional, se incorporen Técnicas y actividades de estimulación temprana y se promueva la participación de la familias; que genere la formación integral de los niños de 6 meses a 2 años edad, el desarrollo de capacidades y habilidades y el compromiso de los padres de familia que favorezcan el logro de la calidad de la Estimulación Temprana.

Campo de acción

Es el proceso de diseñar un MODELO PEDAGÓGICO SISTEMICO, para superar las deficiencias de la Estimulación Temprana de los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo.

Hipótesis

Si se diseña un modelo pedagógico de estimulación temprana , sustentado en la teoría sistémica y los principios científicos de la Neurociencia; entonces, se superan las deficiencias de la estimulación temprana de las SET del distrito de la Victoria – Chiclayo de tal modo que se promueva la articulación de las áreas psicomotora y socio emocional , el desarrollo de técnicas y actividades de estimulación temprana y la participación de la familia; que genera la formación integral de los niños de 6 meses a 2 años, el desarrollo de capacidades y habilidades y el compromiso de los padres de familia que favorecen el logro de la calidad de la Estimulación Temprana.

Tareas:

1. Análisis de los niveles de las deficiencias en la Estimulación Temprana de las SET del distrito de la Victoria – Chiclayo, mediante el estudio de los siguientes indicadores: a) La desarticulación de las aéreas psicomotora y socioemocional, b) Escasa Técnicas y actividades de Estimulación temprana c) Ausente participación de la familia.
2. Elaboración de un Marco teórico sustentado en la teoría sistémica y los principios científicos de la Neurociencia, para describir y explicar el problema, analizar e interpretar los resultados de la investigación; para elaborar la propuesta de solución.

3. Diseñar un Modelo Pedagógico de Estimulación Temprana, sustentado en la teoría sistémica y los principios científicos de la Neurociencia para superar las deficiencias de la Estimulación Temprana de los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo.

En el Capítulo I

CAPÍTULO I

1.1. UBICACIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIAL DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS DE 6 MESES A 2 AÑOS

El origen de la Estimulación Temprana se sitúa en la década de los años cincuenta y sesenta. Es en los años 60 cuando diversos cambios sociales, políticos, científicos y en educación abren el camino hacia el inicio e implantación de este tipo de intervención a la que se denominó en sus inicios Estimulación Precoz. Varios son los acontecimientos durante esos años que impulsan el interés por la infancia y por la educación (Carranza Sare, León Monzón & Negreros Juárez, 2012).

Los cambios en el ámbito socio laboral que favorecieron la creación de centros infantiles dedicados al cuidado o educación de niños pequeños fue sin duda la incorporación cada vez más masiva de la mujer al mundo laboral, y la necesidad de instruir a una población cada vez más industrializada pero poco preparada o especializada en los nuevos campos profesionales. Uno de los acontecimientos más importantes relacionados con la infancia fue sin duda la Declaración de Los Derechos del Niño (1959).

En cuanto a La Declaración de los Derechos del Niño, Carranza Sare et al. (2012) sustentan que significó una revisión de políticas sociales y educativas que se han ido plasmando en programas, leyes específicas, servicios sociales y

asistenciales. Los Derechos del Niño además de ser un instrumento jurídico vinculante que incorpora toda clase de derechos civiles, políticos, económicos sociales y culturales impulsan un cambio de actitud social hacia la forma de tratar a los niños y a las necesidades específicas de los mismos.

La Estimulación Temprana se inició en Inglaterra con programas de estimulación precoz para niños con retardo mental o alguna discapacidad física. Posteriormente se intensifica este servicio en Estados Unidos contribuyendo a la estructuración teórica de esta nueva disciplina. En Sudamérica las actividades se iniciaron en Uruguay en 1963, con trabajos exclusivamente con niños que presentaban retardo mental y a partir de 1967 se comienza a utilizar la estimulación precoz con niños de alto riesgo. En Venezuela se iniciaron actividades en 1971 y el primer servicio de estimulación precoz se encuentra funcionando en el Instituto Venezolano para el Desarrollo Integral del Niño (INVEDIN)

En su estudio Grenier, (2000) sustenta que:

En Cuba desde los inicios del triunfo revolucionario se comenzó a trabajar por la estimulación de los niños desde las edades más tempranas, creándose para esto los Círculos Infantiles, instituciones que se ocupan desde los 6 meses de vida hasta los 6 años de la educación de los niños, estos centros por la alta inversión económica que requieren no satisfacen las necesidades de las grandes masas de la población infantil cubana, por lo que fue necesario la creación de un programa que se desarrollara a través de una vía no institucionalizada o no formal

de educación, la cual recibe un importante apoyo de la familia en el rol de ejecutor principal y la participación de la comunidad, asesorados y orientados por un personal profesional especializado. La educación preescolar institucionalizada en Cuba cuenta con un programa único de carácter nacional científicamente elaborado en el cual se relaciona el trabajo educativo con la vida social y parte del papel decisivo de la educación y de la enseñanza con respecto al desarrollo, tiene en cuenta las particularidades evolutivas de los niños que se educan en los diferentes grupos etáreos y valora el papel fundamental que tiene la actividad en el aprendizaje y el desarrollo psíquico de los niños.(p.24)

Posteriormente, los programas de educación preescolar comienzan a incorporar en sus objetivos, la atención a necesidades nutricionales y de salud, intentando integrar las acciones asistenciales y las formativas (atención integral), durante esta época, por iniciativa del sector de la salud y de grupos privados, surgen programas para niños de 0 a 3 años. Estimulación precoz o temprana que ponen énfasis en la prevención de los efectos de privaciones físicas mentales, en Centro y Latinoamérica se busca crear estrategias de atención integral al niño, combinando aspecto de salud, nutrición, desarrollo motor, afectivo - social incorporando a la familia como agentes de estimulación. Y de ahí que se comienzan a crear instituciones como el I.C.B.F., el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE) EN Panamá, el Instituto de la Infancia en Cuba, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la familia (DIF) en México, cuyo objetivo es atender a la familia y coordinar diferentes servicios, reconociendo la importancia del ambiente familiar y comunitario en el desarrollo del niño.

En general, en América Latina las estrategias encaminadas a la atención de la niñez se orientaron en primer lugar a políticas de alimentación, nutrición y salud, desde la primera mitad del presente siglo, subsistiendo aún serias limitaciones para resolver el problema nutricional tal como las altas tasas de crecimiento demográfico, la creciente urbanización, las altas proporciones de subempleo y desempleo, entre otras.

En las últimas décadas se han tomado conciencia de la importancia de la educación en nivel preescolar es por eso que los programas de atención al niño(a) preescolar surgen en América Latina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, como respuesta al proceso general de transformación donde llega a una creciente incorporación de la mujer al trabajo remunerado, fuera del hogar.

Esta situación impulsa a agencias privadas y al sector de la salud a crear "guarderías" o "Sala cunas" para cuidar, mantener y vigilar a los niños(as) mientras sus madres trabajan. Esta atención se preocupa por los aspectos físicos del desarrollo del niño(a). En las décadas del 50 y 60, con influencias europeas se comienzan a crear "jardines infantiles", dándose a la atención del niño(a), un carácter más educativo.

A partir de la década de los 70, en el Perú se han realizado una serie de experiencias como el PIETBAF (Programas de estimulación temprana con base en la familia) (Altamirano, 2004). En 1987 se crean los Programa de Atención Integral a través de Grupos de Madres (PAIGRUMA) que fueron programas sociales. En 1992, a iniciativa de UNICEF, se creó el sistema Wawa Wasi para

atender a niñas y niños de 0 a 3 años con la participación de madres de familia de las comunidades, se ordenó la conversión de los PIETBAF Y PAIGRUMA en Wawa Wasi y en 1996 fueron transferidos al Ministerio de la Mujer. A partir de allí el Ministerio de Educación no desarrolló políticas para la atención de menores de 3 años, contra la tendencia general del avance científico y educativo sobre el tema. Así mismo, se han realizado diversas investigaciones, tales como estudios comparativos de niños de zonas urbano-marginales de Lima y niños de clase media (Valdiviezo, 2005; Jara 2009). Así mismo, estudios sobre la importancia de la estimulación temprana en niños con discapacidades así como en zonas urbano marginales y rurales, económica y socialmente en desventaja a nivel nacional (Alegría, 2008; Valdiviezo, 2004).

En el 2011, mediante decreto supremo N° 001-2011-MIDIS se creó el programa nacional “Cuna Más” constituido sobre la base del Programa Nacional Wawa Wasi, como programa Social focalizado, adscrito al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, con el propósito de brindar atención integral a niñas y niños menores de 36 meses de edad en zonas en situación de pobreza y pobreza extrema (MIDIS, 2012). Actualmente el Ministerio de Educación (MINEDU, 2007) difunde la importancia del nivel inicial; posteriormente presentó a través del Diseño Curricular Nacional el registro del primer ciclo y comprende la estimulación temprana de 0 a 2 años destacando el desarrollo de actividades sistematizadas en el I ciclo. Pero sólo ha quedado enunciado, pues en la práctica se observa que hay limitado esfuerzo por parte del sector educación en enfocar principalmente el I ciclo como base de aprendizaje, pues se realizan capacitaciones permanentes para las edades de 3 a 5 años.

Dentro de los programas estatales de atención temprana para la primera infancia se encuentran las Salas de Estimulación Temprana (SET), dentro del Programa Social “Cuna Más”. Este programa es no escolarizado, debe ser flexible, funcionar sin la presencia de los padres (bajo el supuesto que ellos están trabajando), y atiende a niños cuyas edades están entre los 6 meses y los 2 años.

Los Programas de Atención No Escolarizada de Educación Inicial y Programas para Prácticas de Crianza son formas de atención flexibles del servicio educativo, para niños y niñas de 0 a 5 años de edad, que responden a las necesidades y características de su comunidad, para garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas, a través de acciones educativas, en coordinación intersectorial y concertada con la comunidad organizada, Gobiernos Locales, Instituciones públicas y privadas sin fines de lucro y de cooperación. (Ministerio de Educación, 2005)

En el Distrito de la Victoria vienen funcionando diez SET, dicho programa carece de un modelo pedagógico sistémico que garantice un proceso de intercambio mutuo entre el niño, los padres y los cuidadores, para que de esa manera se pueda mejorar la calidad de vida y aprovechar el potencial existente en el sistema nervioso central del niño.

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO PEDAGÓGICO SISTÉMICO PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Los niños en sus primeros años de vida comienzan a vivir experiencias fundamentales, las cuales, incesantemente van conformando su personalidad, su manera de aprender, la forma en que se relacionan con los demás, su mirada ante las eventualidades que la vida les presenta, entre otras. Estas primeras experiencias deben ser canalizadas y trabajadas como aprendizajes tempranos, de modo que niños y niñas logren conseguir el máximo provecho a la plasticidad neuronal que gozan en sus primeros años de vida.

En este sentido, la consideración de la Neurociencia es primordial, ya que a través de sus investigaciones, ha generado múltiples aportes para integrar y reflexionar durante la práctica docente. Dichas contribuciones, son de suma importancia y determinantes para quienes día a día se desenvuelven y desempeñan profesionalmente con educandos preescolares, pues durante este tiempo, los(as) niños(as) se encuentran en un periodo crítico para desarrollar acciones que influirán decisivamente en el desarrollo posterior del individuo, tanto en sus capacidades físicas y mentales, como en su personalidad y desarrollo social. Por ello, como Profesionales de la Educación, debemos cavilar en torno a este tipo de aportes y aplicarlos, pues así, no sólo lograremos adquirir conocimientos más acabados y profundos respecto a los sucesos que ocurren a nivel cerebral, sino también, podremos efectuar prácticas educativas coherentes a lo que nuestros niños y niñas requieren.

Es necesario que en este sentido las Salas de Estimulación Temprana, en el Perú cuenten con un Modelo pedagógico Sistémico que garantice la adecuada, oportuna y eficaz estimulación en los niños y niñas que ahí se atienden.

Baker-Henningham H. y Lopez Boo F. en el año 2013 realizaron un trabajo de título “Intervenciones de Estimulación Infantil temprana en los países en vías de desarrollo: lo que funciona, para qué y para quien”. El objetivo fue revisar la efectividad de 33 intervenciones de estimulación infantil temprana en niños de 0 a 3 años en los países en vías de desarrollo con la finalidad de explorar bajo qué condiciones funcionan estos modelos de intervención. El tipo de investigación fue descriptivo. La metodología utilizada fue la revisión a profundidad de las 33 investigaciones. Finalmente las autoras llegaron a la conclusión que:

“Las intervenciones de estimulación temprana mejoran efectivamente los resultados de los niños y que estos beneficios probablemente se sostienen en el largo plazo. Las intervenciones deberían dirigirse a los niños más pequeños y desaventajados y sus familias, e incluir una participación activa de los cuidadores. Deberían asimismo promover el bienestar de las familias en su conjunto, particularmente el de las madres. Es probable que las intervenciones de más alta calidad, mayor intensidad y más larga duración sean las más efectivas”.

Maldonado Gonzales M. y Oliva Pozuelos A. (2008), en Guatemala, realizaron una tesis para optar el título de Profesoras en Educación Especial, cuyo título fue “;Modelo de Estimulación Temprana para el desarrollo afectivo, cognitivo y psicomotriz en niños y niñas de 0-6 años con Síndrome de Down”, con el objetivo de identificar las consecuencias positivas de la estimulación para niños. El estudio fue cualitativo, de nivel aplicativo, y de método descriptivo. La población estuvo conformada por 20 niños y niñas seleccionados/as al azar, comprendidos

dentro de las edades de 0 a 6 años. Los instrumentos utilizados fueron una guía de entrevista, guía de cotejo y la guía de foro. Finalmente llegaron a las siguientes conclusiones:

“La estimulación temprana en niños Síndrome de Down tienen implicancias positivas en su desarrollo. La estimulación de las áreas afectiva, cognitiva y psicomotriz logra el desarrollo integral en niños Síndromes de Down. El Manual de Estimulación Temprana para niños con Síndrome de Down de 0 a 6 años promueve ejercicios favoreciendo la maduración de habilidades”.

Higareda Fuentes I. (2006), en México, realizó una tesis para optar el título de Licenciada en Enfermería, cuyo título fue “Modelo de Estimulación Temprana en niños y niñas sanos de cero a veinticuatro meses de edad en la Clínica Hospital de Issste de Irapuato Guanajuato”, con el objetivo de elaborar un modelo de estimulación temprana para los niños (as) sanos de cero a veinticuatro meses de edad, dirigido a los padres y al equipo de salud. El tipo de estudio fue cualitativo, comparativo, participativo, descriptivo. La población estuvo conformada por 100 niños y niñas seleccionados/as al azar, comprendidos dentro de las edades de 0 a 24 meses, de los cuales 50 niños que realizaban sus controles en la Clínica Hospital Issste; y 50 niños que realizaban sus controles en el Centro de Salud Urbano de Irapuato Guanajuato. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios de respuestas dicotómicas. Se llegó a las siguientes conclusiones:

“En el Centro de Salud Urbano, el cual aplica el modelo de estimulación, observamos que los niños y niñas de cero a veinticuatro meses de edad tienen un mejor crecimiento y desarrollo, debido a una eficiente realización de las actividades de estimulación, que los niños y niñas del Issste que no participan del programa”.

Flores Aguilar J. (2013), realizó una tesis de título “Efectividad del modelo de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años”. El objetivo fue comparar el desarrollo psicomotor de dos grupos de niños; un grupo experimental, el cual participó de un programa educativo y un grupo control, que no participó del programa. El estudio fue cuantitativo, de nivel aplicativo, 11 método experimental. La población estuvo conformada por 100 niños de 0 a 3 años; 50 en el grupo control y 50 en el grupo experimental. El instrumento utilizado fue la Escala de Evaluación del Desarrollo del Proyecto Memphis. Finalmente llegó a la conclusión:

Después de la exposición del grupo experimental de niños de 0 a 3 años al programa de estimulación temprana, la evaluación de su desarrollo mediante la Escala del Proyecto Memphis reveló un incremento significativo del desarrollo psicomotor, en promedio de aproximadamente 4 meses, lo que sugiere la utilidad actual del programa y su necesaria permanencia en el tiempo”.

Según un estudio realizado por la profesora Claudia Inés González Zúñiga Godoy de la Universidad de San Martín de Porres (2009) explica que “El trabajo de la estimulación temprana en los centros de educación inicial y en los

nidos resulta escaso e insuficiente en la medida en que no se efectúa trabajo bajo los fundamentos de la ET, sino en metas educativas (destrezas y habilidades que le permitan al niño adaptarse al colegio y adquirir los conocimientos) cuando en realidad la etapa escolar es una etapa más de nuestras vidas y por ello se le debe preparar al niño para enfrentar y solucionar los problemas que se le puedan presentar en un futuro independientemente de su escolarización”.

Además en su estudio ella resalta que “En los centros de educación inicial, los jardines o los nidos están mucho más orientados a la adquisición de una serie de destrezas que le serán útiles al niño cuando llegue al colegio, pero la actividad se realiza de una manera muy mecanizada y poco individualizada y creativa. Los profesores queda claro para todos nosotros que trabajan en función de metas y para ello muchas veces sacrifican su iniciativa e innovación en las actividades que diariamente realizan. La gran mayoría de los profesores percibe que hace falta colaboración y apoyo por parte de los padres de familia en el trabajo de la estimulación temprana; por ello la falta de compromiso del padre conlleva a que el maestro no se sienta presionado en realizar un trabajo más allá de las metas que le impone su centro de labores; perjudicando así el progreso y la estimulación de cada uno de los niños de manera personalizada”.

Según el Susana Matas y otros, la Estimulación Temprana abarca:

Área cognitiva: Le permitirá al niño comprender, relacionar, adaptarse a nuevas situaciones, haciendo uso del pensamiento y la interacción directa con los objetos y el mundo que lo rodea. Para desarrollar esta área el niño necesita de experiencias, así el niño podrá desarrollar sus niveles de pensamiento, su

capacidad de razonar, poner atención, seguir instrucciones y reaccionar de forma rápida ante diversas situaciones.

Área Motriz: Esta área está relacionada con la habilidad para moverse y desplazarse, permitiendo al niño tomar contacto con el mundo. También comprende la coordinación entre lo que se ve y lo que se toca, lo que lo hace capaz de tomar los objetos con los dedos, pintar, dibujar, hacer nudos, etc. Para desarrollar esta área es necesario dejar al niño tocar, manipular e incluso llevarse a la boca lo que ve, permitir que explore pero sin dejar de establecer límites frente a posibles riesgos.

Área de lenguaje: Está referida a las habilidades que le permitirán al niño comunicarse con su entorno y abarca tres aspectos: La capacidad comprensiva, expresiva y gestual.

La capacidad comprensiva se desarrolla desde el nacimiento ya que el niño podrá entender ciertas palabras mucho antes de que puede pronunciar un vocablo con sentido; por esta razón es importante hablarle constantemente, de manera articulada relacionándolo con cada actividad que realice o para designar un objeto que manipule, de esta manera el niño reconocerá los sonidos o palabras que escuche asociándolos y dándoles un significado para luego imitarlos.

Área Socio-emocional: Esta área incluye las experiencias afectivas y la socialización del niño, que le permitirá querido y seguro, capaz de relacionarse con otros de acuerdo a normas comunes.

Para el adecuado desarrollo de esta área es primordial la participación de los padres o cuidadores como primeros generadores de vínculos afectivos, es

importante brindarles seguridad, cuidado, atención y amor, además de servir de referencia o ejemplo pues aprenderán cómo comportarse frente a otros, cómo relacionarse, en conclusión, cómo ser persona en una sociedad

1.3.1. LIMITACIONES EN EL DESARROLLO DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Afirmamos que el personal que labora en las Salas de Estimulación Temprana en su mayoría no son profesionales, lo que limita la atención con técnicas, instrumentos que ayuden el desarrollo integral de los niños que se atienden, lo que nos permite establecer que éstas se están convirtiendo en simples guarderías.

Los requisitos para ser promotora son: Ser mayor de 18 años, tener educación secundaria completa y haber aprobado el proceso de selección de la UGEL.

- a. Ser residente de la comunidad donde se desarrolla el programa. En caso de no existir en la comunidad una persona que se haga cargo del programa se propondrá una postulante de la comunidad aledaña.
- b. Tener disposición para el trabajo con los niños y niñas menores de 6 años, actitud de respeto para generar condiciones que promuevan su desarrollo.
- c. Mostrar capacidad comunicativa, ser creativa y responsable.

- d. Hablar la lengua originaria de la comunidad.
- e. Debe ser conocedora de los intereses, necesidades, recursos y problemas de su comunidad.
- f. Debe acreditar salud física y psicológica, refrendada por un certificado expedido por el Ministerio de Salud. En zonas donde no existan estos servicios, puede ser una declaración jurada refrendada por una autoridad de la comunidad.
- g. Capacidad para trabajar en equipo.
- h. Tener como mínimo quinto de secundaria.

(Ministerio de Educación, 2005)

En el caso de las aulas, cada una tiene mesas y sillas, espejo, murales, estantes con juguetes, estantes con materiales educativos, televisor, equipo de sonido y una zona de aseo.

Cada SET tiene cuatro sectores:

1. Sector de descanso o sueño, donde se encuentran las cunas, colchonetas o petates. También se pueden realizar lecturas y juegos psicomotrices en este sector.
2. Sector de juego, donde se encuentran todos los materiales que los niños disponen para jugar como materiales didácticos, materiales de construcción y materiales para la psicomotricidad.
3. Sector de plan lector o biblioteca, donde se encuentran los cuentos, las tarjetas, libros y revistas para que los niños escuchen y observen.
4. Sector de aseo, donde se están todos los utensilios de aseo y los servicios higiénicos.

Otra área es la de alimentación. En el caso de la cuna estudiada, los servicios higiénicos y el comedor estaban separados, pero en otros lugares el aula se divide en los distintos sectores mencionados.

Distribución del tiempo en el SET

HORA	ACTIVIDADES
8:30 a.m. – 09:00 a.m.	Recepción de niños
09:00 a.m. – 09:30 a.m.	Elección del material de juegos
09:00 a.m. – 10:00 a.m.	Actividades permanentes. Oración. Saludo. Control de asistencia.
10:00 a.m. – 10:30 a.m.	Actividad dirigida a la unidad
10:30 a.m. – 11:00 a.m.	Aseo, oración, canto Refrigerio Aseo, actividad libre
11:00 a.m. – 11:15 a.m.	Psicomotriz
11:15 a.m. – 11:30 a.m.	Actividades literarias
11:30 a.m. – 12:00 a.m.	Actividad gráfico plástica
12:00 a.m. – 12:30 a.m.	Celebraciones Preparaciones para la salida

1.4. METODOLOGÍA

Es una Investigación aplicada y socio - crítica porque es un trabajo creativo y sistemático orientado a generar, modificar o ampliar conocimientos destinados a procurar soluciones potencialmente utilizables en problemas prácticos, analiza, recoge información, sobre el desempeño en el proceso formativo en relación a

incorporación de un MODELO PEDAGÓGICO SISTÉMICO PARA DESARROLLAR LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS DE 6 MESES A 2 AÑOS, sustentado en la teoría de sistemas y la pedagogía; para el desarrollo de actividades de estimulación temprana que permitan el logro de habilidades que les permitan transitar satisfactoriamente el proceso educativo posterior por lo tanto se supera la carencia de una estructura curricular específica y potencia el desarrollo de competencias y capacidades.

1.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación a utilizarse será cuasi-experimental con Grupo Control No Equivalente:

Mediante el presente diseño se muestra que en la realidad existente hallamos deficiencias en el desarrollo de actividades propuestas para la estimulación temprana de los niños de seis meses a dos años, que son atendidos en Salas de Estimulación Temprana que funcionan en “Cuna Más” que se manifiesta en la carencia de una secuencia específica y detallada de las actividades, que se manifiestan en la desarticulación de las aéreas psicomotora y socioemocional, escasas técnicas y actividades de estimulación temprana y ausente participación de la familia, lo que trae como consecuencia una escasa formación integral de los niños de 6 meses a 2 años edad, carente desarrollo de capacidades y habilidades y ausente compromiso de los padres de familia desfavoreciendo el logro de la calidad de la estimulación temprana.

1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

1.6.1. POBLACIÓN

La población de estudio, en el presente trabajo está referido a 10 SET que vienen funcionando en el distrito de La Victoria, provincia de Chiclayo, donde se atienden niños de 0 a 2 años, y son de ambos sexos

1.6.2. MUESTRA

Nuestra muestra de estudio se circunscribe a tres SET:

Caritas Felices, que atiende a 7 niños

Estrellitas de Luz, atiende a 9 niños

Gotitas de Amor, con 8 niños

1.7. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1. MÉTODOS EMPÍRICOS

La presente investigación recurre al método empírico en la primera etapa del proyecto para recolectar la información de la aplicación de las actividades de estimulación temprana, su ejecución, la secuencia de las mismas, para determinar algunas dificultades y progresos que tienen las “Cunas Más”, en la atención de los niños como parte de su estimulación temprana, por percepción directa objetiva de la investigación y dentro de ella se hace uso de la observación directa sobre el objeto de estudio.

1.7.2. MÉTODOS TEÓRICOS

En cuanto a los métodos teóricos usados en las relaciones esenciales de la investigación, no observables directamente; la asimilación

de hechos, fenómenos y procesos y en la construcción del modelo e hipótesis de investigación; se utiliza la inducción y deducción:

Inducción: Como forma de razonamiento, que permita el paso de los hechos singulares a los principios y proposiciones generales.

Deducción en el apoyo de las aseveraciones y generalizaciones a partir de las cuales se realizan demostraciones o inferencias particulares.

1.8. MATERIALES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1.8.1. TRABAJO DE GABINETE

Fichaje: Se hará uso de la técnica del fichaje para obtener información científico – bibliográfica y científico – consultas web de las diferentes bibliotecas del ámbito de Lambayeque así como del Internet, relacionadas con el trabajo de investigación.

1.8.2. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Durante el **desarrollo** del proyecto se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos que respondan a las variables e indicadores de la investigación. A las trabajadoras se les aplicó, una encuesta relacionada al proceso de que desarrollan durante la atención de

los niños que son atendidos, las mismas que están dirigidas a la estimulación temprana.

Se hará uso de las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos:

Observación: Consistente en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta de los alumnos que conforman la muestra. Podrá utilizarse como instrumento de medición en diversas circunstancias, tratando de evitar que la presencia del observador modifique la conducta de los observados.

El instrumento aplicado consiste en una ficha de observación a las programaciones, con el propósito de contrastar los datos obtenidos de la encuesta, así como conocer la forma de organización de las actividades desarrolladas para la estimulación temprana de los niños que son atendidos, se observó a cada participante durante la ejecución de una actividad utilizando para ello una guía o ficha de observación, en la que pudimos verificar el plan de dichas actividades y todo el proceso formativo desarrollando habilidades y capacidades mediante la estimulación Temprana.

Encuesta: Compuesto por un conjunto de ítems respecto a las variables a medir. Se hizo uso de las preguntas con varias alternativas de respuestas.

La encuesta aplicada a promotoras, nos permitió identificar características específicas relacionadas con nuestro objeto de estudio, es decir en el proceso formativo de los participantes en la atención de los programas de Cuna Más, del distrito de la Victoria, en la Provincia de Chiclayo.

. Se le proporcionó una hoja de preguntas a cada una de las encuestadas para que en forma personal pueda responder a las preguntas planteadas.

Cuestionario: Consistente en una comunicación escrita entre el investigador y las promotoras, padres de familia con la finalidad de captar las motivaciones, impresiones e interpretaciones de los propios actores interrelacionando su actuación de cada uno de ellos y el conocimiento que tienen sobre la Estimulación temprana.

El instrumento que utilizamos para realizar el cuestionario estará compuesto por una hoja de preguntas que servirá sólo de guía para el desarrollo de la misma.

1.9. MÉTODOS ESTADÍSTICOS

Se utilizaron como importante recurso en el proceso de investigación ligada a su organización y ejecución de la misma, haciendo uso de la estadística descriptiva para la organización de los datos y cálculo de los índices estadísticos, organizándose los datos en tablas, barras, histogramas estadísticas. Así mismo se usó la distribución numérica y porcentual de datos, haciendo uso de las tablas estadísticas de una entrada y de doble entrada.

Para el análisis de los datos seguiremos los siguientes pasos:

Seriación: Se ordenan los instrumentos de recolección de datos.

Codificación: Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Consiste en darle un número a cada uno de los instrumentos.

Tabulación: Después de aplicar los instrumentos se procederá a realizar la tabulación, empleando para ello la escala numeral. Se tabulará cada uno de los instrumentos aplicados por separados.

Elaboración de cuadros: Los instrumentos tabulados nos permitirán elaborar cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos.

Los cuadros elaborados nos permiten realizar un análisis de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

Se tendrá que recurrir al análisis cuantitativo de datos en los cuales el procesamiento de los resultados y para la prueba de hipótesis se utilizará herramientas de estadística descriptiva, como es las tablas de distribución de frecuencias.

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

En la estadística se hará la interpretación considerando tres partes, en la primera la fundamentación teórica de la misma, con la finalidad de mejorar

el entendimiento por parte del lector, seguido de la lectura de datos para corroborar o contradecir los mismos y finalmente la conclusión en base a los resultados por parte del investigador.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS. CIENTÍFICOS,
EPISTEMOLÓGICOS Y TÉCNICOS QUE SUSTENTAN LA
INVESTIGACIÓN

MARCO TEÓRICO

Introducción

Carlos Sabino (2013) afirma que el planteamiento de una investigación no puede realizarse si no se hace explícito aquello que nos proponemos conocer: es siempre necesario distinguir entre lo que se sabe y lo que no se sabe con respecto a un tema para definir claramente el problema que se va a investigar". El correcto planteamiento de un problema de investigación nos permite definir sus objetivos generales y específicos, como así también la delimitación del objeto de estudio. El autor agrega que ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una adecuada conceptualización. El investigador que se plantea un problema, no lo hace en el vacío, como si no tuviese la menor idea del mismo, sino que siempre parte de algunas ideas o informaciones previas, de algunos referentes teóricos y conceptuales, por más que éstos no tengan todavía un carácter preciso y sistemático. El marco teórico, marco referencial o marco conceptual tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. "Se trata de integrar al problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos relativos al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útil a nuestra tarea". La autora de esta investigación presenta en este apartado, los fundamentos teóricos que han permitido describir y explicar el problema, interpretar los resultados de la investigación y elaborar el Modelo Pedagógico Sistémico, habiendo hecho, primero, una jerarquización de las fuentes consultadas.

2.1. EL DESARROLLO HUMANO

Helen Clark (2016) afirma sobre el desarrollo humano lo siguiente "El desarrollo humano tiene por objeto las libertades humanas: la libertad de desarrollar todo el potencial de cada vida humana, no solo el de unas pocas ni tampoco el de la mayoría, sino el de todas las vidas de cada rincón del planeta ahora y en el futuro. Esta dimensión universal es lo que confiere al enfoque del desarrollo humano su singularidad. Sin embargo, una cosa es el principio de universalismo y otra, muy distinta, llevarlo a la práctica. Durante el último cuarto de siglo se ha observado un impresionante progreso en muchos ámbitos del desarrollo humano: la población es más longeva, hay más personas que salen de la pobreza extrema y menos que sufren malnutrición. El desarrollo humano ha enriquecido las vidas humanas, aunque lamentablemente no siempre en la misma medida y, lo que es aún peor, no todas las vidas.

También es necesario poner de relieve algunos aspectos del marco analítico del desarrollo humano y las perspectivas de evaluación a la hora de afrontar los problemas que frenan el desarrollo humano universal. Por ejemplo, los derechos humanos y la seguridad humana, la voz y la autonomía, las capacidades colectivas y la interdependencia de las oportunidades son factores clave para el desarrollo humano de quienes actualmente se encuentran excluidos. De manera similar, se ha de tener en cuenta la calidad de los resultados en materia de desarrollo humano y no solo la cantidad, yendo más allá de los promedios y desglosando las estadísticas (especialmente en función del género), a fin de evaluar si los beneficios del desarrollo humano llegan a todos y velar por que así ocurra.

Griffin (2001) manifiesta que el paradigma de desarrollo humano que apareció a finales de los años ochenta representó un cambio radical por dos razones. En primer lugar, porque cuestionaba la premisa utilitaria que servía de fundamento a gran parte de la economía del desarrollo. A partir sobre todo de la obra profundamente innovadora de Amartya Sen, el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las “capacidades” de las personas y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción económicos. Es decir, el objetivo del desarrollo no es incrementar el producto sino propiciar que la gente disponga de una gama mayor de opciones, que pueda hacer más cosas, vivir una vida más larga, eludir enfermedades evitables, tener acceso a la reserva mundial de conocimientos, etcétera. A destacar que capacidades y opciones están íntimamente relacionadas y que ambas, a su vez, están estrechamente asociadas a la libertad, ya sea una libertad negativa (verse libre del hambre, por ejemplo) o una libertad positiva (por ejemplo, libertad para lograr más plenamente la vida que uno/a ha elegido). Según esta formulación, un aumento en el suministro de artículos de consumo puede contribuir a aumentar las capacidades humanas, pero lo hace de manera indirecta, no como un fin en sí mismo. Dicho de otro modo, el concepto de desarrollo humano destrona al producto nacional como primer y principal indicador del nivel de desarrollo. Es más, si bien es cierto que un aumento del producto y de los rentas mejora el desarrollo humano, lo hace a un ritmo decreciente. Significa que hay rendimientos decrecientes en cuanto a la aptitud del enriquecimiento material para incrementar las capacidades humanas, que es algo muy distinto de la noción de utilidad marginal decreciente de la renta, aunque más de un crítico haya confundido ambas nociones. En segundo lugar, el concepto de desarrollo humano también cuestiona el supuesto comúnmente aceptado según el cual el medio para alcanzar el desarrollo es la acumulación de capital físico, es decir, la inversión en instalaciones

industriales y bienes de equipo. En cambio, y según las tesis igualmente innovadoras de T.W. Schultz, el desarrollo humano prioriza la acumulación de capital humano. Muchos estudios empíricos han demostrado que el gasto en educación suele producir rendimientos económicos tanto o más altos que los que se obtienen con la inversión en capital físico. Pero el concepto de formación de capital humano excede el mero gasto en educación para abarcar también el gasto en investigación y desarrollo -generadores de nuevos conocimientos y de nuevas tecnologías-, el gasto en la provisión de servicios básicos de salud, en programas de alimentación y en la provisión de servicios de planificación familiar. Es decir, que la inversión en seres humanos bajo todas estas formas resulta igualmente productivo, tanto si la meta es el aumento del producto nacional como la potenciación de las capacidades humanas. Considerados conjuntamente, el cambio en el objetivo de desarrollo combinado con la priorización del capital humano como vía al desarrollo tienen implicaciones de gran alcance para la estrategia global de desarrollo. Se ubica a las personas sólidamente en el centro del escenario: son simultáneamente el objeto de las políticas diseñadas y un instrumento fundamental de su propio desarrollo. La visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes de consumo.

Tezanos (2013) afirmaba que la historia del pensamiento sobre el desarrollo humano es relativamente corta, con apenas seis décadas de debate conceptual desde el ámbito científico multidisciplinar de los “estudios del desarrollo”. El debate sobre el concepto de desarrollo es un debate filosófico, pero que trasciende del mero mundo de las ideas para tener importantes implicaciones para el bienestar de las personas, en la medida en que distintas concepciones del desarrollo entrañan distintas estrategias de progreso. El interés por el desarrollo internacional es relativamente reciente. El concepto se populariza a partir de 1949, cuando Harry S. Truman, en su discurso inaugural como Presidente de EE. UU., defiende ante el Congreso su Programa de los cuatro puntos, en el que define a los países más pobres como las “áreas subdesarrolladas” del mundo.

En última instancia, como “desarrollo humano” es un concepto abstracto, socialmente construido –es decir, un constructo que nos permite abordar el análisis científico de un proceso social–, es obligado empezar esta lección con un breve repaso de la historia del pensamiento que ha ido forjando su significado a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI. A grandes rasgos, es posible identificar dos enfoques conceptuales predominantes sobre el desarrollo: de una parte, el enfoque que entiende el

desarrollo como un proceso (económico) de cambio estructural; y, de otra parte, el enfoque que concibe el desarrollo como un proceso (multidimensional) de ampliación de las capacidades humanas. Ambos enfoques coinciden en entender el desarrollo como un “proceso inagotable”, en el que no existe una meta final de desarrollo, sino una senda de progreso (ya sea avanzando en las transformaciones estructurales, o potenciando las capacidades humanas). La noción de “proceso” es, por tanto, consustancial al desarrollo humano.

Delgado y Lloret (2007) sostienen que el desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales muchas otras alternativas continúan siendo inaccesibles.

E. Papalia, Wendkos y Duskin (2010) manifiestan que el desarrollo humano es el estudio científico de estos esquemas de cambio y estabilidad. El desarrollo es *sistémico*: coherente y organizado. Es *adaptativo*: su fin es enfrentar las condiciones internas y externas de la vida. El desarrollo sigue diversos caminos y puede o no tener una meta definitiva; pero alguna conexión hay entre los cambios a veces imperceptibles que lo componen. ¿Qué características es más probable que perduren? ¿Cuáles es predecible que cambien y por qué? Estas son algunas de las preguntas que se intenta responder con el estudio del desarrollo humano.

Páginas Web: Definen al desarrollo Humano como el proceso mediante el cual se diseñan posibilidades para que una comunidad de habitantes tenga opciones y ofertas en pro de la mejora educativa, laboral, material, recreativa y cultural. El Desarrollo Humano se fundamenta en incrementar el bienestar integral de las personas, no solo de manera material, sino también de manera espiritual. El Desarrollo Humano en países cuyo desarrollo se torna sustentable ofrece métodos, soluciones, guías y misiones que ayudan a personas de bajos recursos a tener un mejor estilo de vida. La educación juega un papel fundamental en la materia, ya que la mejor forma de implementar el Desarrollo Humano es desde la niñez, inculcando los buenos principios y la conservación del ambiente, para que

en un futuro, ese pequeño administre bien su estilo de vida y si es capaz de brindar ayuda a los demás lo haga sin necesidad de fomentar algún tipo de discordia en la comunidad.

El desarrollo humano es el proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus miembros a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias, y de la creación de un entorno social en el que respeten los derechos humanos de todos ellos. También se considera como la cantidad de opciones que tiene un ser humano en su propio medio, para ser o hacer lo que él desea ser o hacer. El Desarrollo Humano podría definirse también como una forma de medir la calidad de vida del ser humano en el medio en que se desenvuelve.

En un sentido genérico, el desarrollo humano es la adquisición de parte de los individuos, comunidades e instituciones, de la capacidad de participar efectivamente en la construcción de una civilización mundial que es próspera tanto en un sentido material como espiritual; también es muy importante decir que el desarrollo humano es parte integral para que el individuo logre un conocimiento más profundo de sí mismo, es decir, no tanto de forma externa, sino ya más íntima consigo mismo.

Las sociedades humanas se encuentran en un constante cambio social, no solo en lo referido a los avances tecnológicos de los cuales estamos al tanto, sino también en todo lo que se refiere al desarrollo social. Es por ello que el concepto de desarrollo humano se ha ido alejando progresivamente de la esfera de la economía para incorporar otros aspectos igualmente relevantes para la vida, como la cultura, que también fue redefiniendo su papel frente al desarrollo.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define hoy al desarrollo humano como "el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades". Tal definición asocia el desarrollo directamente con el progreso de la vida y el bienestar humano, con el fortalecimiento de capacidades relacionadas con todas las cosas que una persona puede ser y hacer en su vida en forma plena y en todos los terrenos, con la libertad de poder vivir como nos gustaría hacerlo y con la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo.

El desarrollo humano, según el PNUD, integra aspectos tales como el desarrollo social, el desarrollo económico (incluyendo el desarrollo local y rural) y el desarrollo sostenible.

Finalmente el concepto de desarrollo humano tiene sus orígenes, como bien ha subrayado Amartya Sen, en el pensamiento clásico y, en particular, en las ideas de Aristóteles, quien

consideraba que alcanzar la plenitud del florecimiento de las capacidades humanas es el sentido y fin de todo individuo.

2.2. DESARROLLO DEL NIÑO

Martins, Ramallo (2015) manifiesta que el Desarrollo Infantil (DI) es una parte fundamental del desarrollo humano, se considerando que en los primeros años se forma la arquitectura del cerebro, a partir de la interacción entre la herencia genética y las influencias del entorno en el que vive el niño. Para la promoción de la salud infantil, es esencial la comprensión de sus peculiaridades, así como las condiciones ambientales favorables para su desarrollo. La comprensión de los cuidadores acerca de las características y necesidades de los niños, como resultado de su proceso de desarrollo, facilita un desarrollo integral, porque los cuidados diarios son los espacios de promoción del DI. Una herramienta valiosa para que el equipo de enfermería actúe en todos los aspectos del desarrollo del niño es la Sistematización de la Asistencia de Enfermería (SAE). La SAE propone el uso de las clasificaciones de enfermería para la estandarización del lenguaje utilizado en el cuidado de las personas, familias y comunidades en diferentes lugares. Sin embargo, para el uso de las clasificaciones de enfermería en la formulación de un plan de atención de calidad en el enfoque de DI, es necesario que ellas acérquense a ese fenómeno considerando su complejidad. Un estudio teórico de la NANDA-Internacional (NANDA-I) y de la Clasificación Internacional para la Práctica de Enfermería (CIPE®), que son las clasificaciones más difundidas en Brasil, encontró limitaciones significativas en sus abordajes del DI. La NANDA-I tiene como objetivo impulsar la estandarización de los diagnósticos de enfermería. La CIPE pretende ser un marco unificador de las terminologías de enfermería, y está reconocida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como parte de la Familia de Clasificaciones Internacionales. En aquel estudio, se verificó que la NANDA-I tiene diagnósticos reales y de riesgo, pero no de promoción de DI; y que el desarrollo y el crecimiento están juntos en uno diagnóstico, aunque sean dos fenómenos con diferentes definiciones y características así como demandan intervenciones específicas para cada uno. En la CIPE hay muchos términos foco relacionados con el fenómeno del “desarrollo infantil”, pero que no lo explican. Los términos foco crecimiento y desarrollo están definidos como términos separados, sin embargo sus descripciones son confusas porque mezclan los dos conceptos. Mediante el análisis de las limitaciones del enfoque del DI en ambas clasificaciones estudiadas, se puede pensar en las razones por las

que no trabajaron mejor el tema. Una de ellas es la priorización de los aspectos biológicos en la atención a la salud, con pocas herramientas y enfoques para apoyar las actividades de promoción. En ese sentido, parece que el desarrollo de los niños se observa raramente en los cuidados de salud. Además, el DI es un proceso amplio y complejo, más esclarecido en las últimas décadas, incluyendo su relación con el cuidado diario y la influencia del medio ambiente sobre el mismo. Por lo tanto, la dificultad para tener diagnósticos de enfermería orientados para el DI puede producirse por la ausencia de un enfoque amplio para la complejidad del fenómeno y la ausencia de un concepto que apoye la especificidad de la acción del equipo de enfermería en la salud del niño. Así, es fundamental la realización del análisis del concepto DI, para apoyar a las clasificaciones de los diagnósticos de enfermería y proporcionar diagnósticos que permitan la elaboración de planes de atención orientados para el DI.

Thompson; Sowell (2006) afirman que el término desarrollo infantil hace referencia a los cambios biológicos y psicológicos que ocurren en los seres humanos entre el nacimiento y el final de la adolescencia, conforme el humano progresa de dependencia hacia su autonomía.

Es un proceso continuo con una secuencia predecible única a seguir para cada niño. Sin progresar al mismo ritmo, cada etapa es afectada por sus formas de desarrollo en sus primeros años. Debido a que estos cambios de desarrollo pueden estar fuertemente influenciados por factores genéticos y eventos durante su vida prenatal, el desarrollo prenatal está incluido, por lo general, en el estudio del desarrollo infantil. Algunos términos relacionados son psicología del desarrollo, refiriéndose al desarrollo durante el tiempo de vida, y pediatría, la rama de la medicina relacionada con el cuidado de los niños. Cambios en el desarrollo infantil pueden ocurrir debido a procesos genéticamente controlados conocidos como maduración o como resultado de factores ambientales y aprendizaje, pero por lo general a una interacción entre ambos factores. Puede ocurrir también como resultado de la naturaleza humana y a su habilidad de aprender de su entorno.

Comité Nacional de Crecimiento y Desarrollo (2004) manifiesta que el desarrollo del niño se inscribe dentro del concepto más amplio de desarrollo humano. Si bien este último alude generalmente a la población como conjunto, no es menos cierto que este concepto lleva implícito el desarrollo individual del ser humano. Este es un proceso continuo, dinámico,

de etapas sucesivas, tendiente a una mayor diferenciación e integración de las funciones a lo largo de toda la vida. En este largo proceso, el desarrollo del niño es particularmente importante por la trascendencia y las implicancias que sucesos de esta etapa tienen durante toda la existencia del individuo.

El desarrollo se inscribe como parte integral de la salud del niño dentro del concepto de crianza y sustentado en la construcción social de la salud. Cuando los avances sobre la atención de la salud y la transición epidemiológica muestran logros sustantivos en la reducción de las tasas de mortalidad, es cada vez más importante la preocupación por la calidad de vida de aquellos que sobreviven. El desarrollo del niño ha sido y es una preocupación permanente de la Pediatría. Asimismo, los niños son sujetos de derecho. En ese sentido, toda acción a favor de los derechos del niño contribuye a procurar su desarrollo adecuado. Esta ha sido una preocupación sostenida de la SAP y de UNICEF que, junto con otras agencias de Naciones Unidas, reconoce en esas acciones un enfoque estratégico para la superación de la pobreza. Últimamente la propia Organización Panamericana de la Salud incorpora al concepto de desarrollo dentro de la visión de salud integral del niño. Un modelo apropiado es el modelo ampliado de UNICEF

Entendemos al desarrollo del niño como producto continuo de los procesos biológicos, psicológicos y sociales de cambio en los que éste resuelve situaciones cada vez más complejas, en los cuales las estructuras logradas son la base necesaria de las subsiguientes. Esta perspectiva del desarrollo asume su multidimensionalidad, así como la indivisibilidad de los procesos biológicos, psíquicos y sociales, los que se resumen en un todo que se constituye en el niño. Estos procesos están determinados por la información genética, así como por la acción del ambiente y la interacción entre ambos. La particularidad del desarrollo es lo que permite que el niño pueda adquirir en el proceso de humanización habilidades culturalmente aceptadas para desempeñarse en forma adecuada en su contexto y adaptarse cuando éste cambia.

Por otra parte, su estado de salud y nutrición, así como la herencia genética, su temperamento, su organización psíquica, su familia y el contexto social, económico, histórico y cultural condicionan el desarrollo del niño.

El niño es un sujeto activo de su desarrollo, promoviéndolo a través de sus propias características personales de temperamento, personalidad y actividad. Pero también y de acuerdo con el modelo ecológico de Brofenbrenner, el desarrollo es producto de la interacción del niño con sus ambientes inmediatos, también denominado microsistema; de las conexiones entre los elementos de ese microsistema (familia, escuela, etc.) y de los

escenarios sociales que lo afectan (exosistema). En este sentido, es útil identificar los factores de riesgo individuales (bajo peso, desnutrición, crisis familiares, etc.) y comunitarios (saneamiento ambiental, violencia, pobreza, etc.) que pueden estar presentes y afectar al desarrollo.

Desde esta visión del desarrollo, no solamente la madre adquiere particular importancia como integrante de la díada primaria, sino que también la tienen el padre, los abuelos, los hermanos, los pares, los adultos próximos, el equipo de salud, el jardín-escuela y la comunidad.

Las acciones que procuren apoyar el desarrollo adecuado deberán considerar tres aspectos que le son propios: a) la continuidad: ¿cuán estable y sostenible es este desarrollo?, b) la sincronización: ¿existen períodos críticos para la aparición de acontecimientos? y c) la plasticidad: ¿cuánto cambio y recuperación son posibles?

El desarrollo del niño en sus primeros cinco años es fundamental para la construcción de la subjetividad y desde esta perspectiva tiene un carácter social, ya que el niño necesariamente debe relacionarse con un otro para que lo interprete y contribuya a resolver sus necesidades. Ese otro, en un principio fundamentalmente quien cumpla la función materna, traduce sus demandas y al darle una respuesta adecuada contribuye a construir su subjetividad dentro del contexto cultural.

Cabe al pediatra contribuir a la promoción del desarrollo del niño a través de su intervención en cuatro entornos estratégicos: la familia, el sistema de salud, la escuela y la comunidad.

En la familia, mediante el sostén y el acompañamiento de las relaciones vinculares del niño, fundamentalmente con la madre, pero no limitado a ella, considerando las particularidades del desarrollo de cada niño y los procesos de cambio que vive cada familia.

En el sistema de salud, mediante la acción en la prevención y detección de factores de riesgo liderando acciones de un equipo interdisciplinario para resolver los problemas que se presenten, así como mediante el fortalecimiento de los factores positivos.

En las distintas instituciones del sistema educativo, mediante la promoción de un trabajo interdisciplinario para implementar acciones orientadas al desarrollo del niño.

En la comunidad, mediante el mejoramiento del ambiente, tanto en aspectos de la violencia, como en el saneamiento ambiental y en la promoción de espacios amigos de los niños.

2.3. FORMACIÓN BIO-PSICO-SOCIAL

Debido a que la conceptualización de salud definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), detalla: "es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no tan solo la ausencia de enfermedad o afección". El hombre debe ser considerado como un ente biopsicosocial, pero para hacer esto primero se debe definir cada uno de los términos que se encuentran en esta afirmación: Ente: se refiere a lo que existe o puede existir. Bio: Significa vida. Psico: Significa alma, mente o actividad mental. Social: Perteneciente o relativo a una compañía o sociedad, o a los socios o compañeros, aliados o confederados. El hombre es un ente, porque existe y su componente bio se refiere a que es un organismo vivo que pertenece a la naturaleza. Su componente psico se refiere a que además de ser un organismo vivo tiene mente, lo que le permite estar consciente de su existencia. El hombre es un ente social porque recibe influencias favorables y desfavorables como resultado de la interacción con la sociedad (constituida por semejantes a él) que lo rodea y con el medio ambiente físico, en el cual lleva a cabo su vida. Por lo tanto, se establecen interrelaciones complejas de los seres humanos con los seres humanos y con su entorno, dando como resultado que el hombre es un elemento más de la comunidad social y de un ecosistema. Que permite enmarcar a la salud como la correcta aptitud para dar respuestas armónicas que sean acordes y ajustadas a los estímulos del ambiente (físico y la comunidad) y que garanticen una vida activa, creadora y una prole viable, lo que conlleve al hombre a manifestarse en el óptimo de su capacidad.

Entre los más antiguos escritos donde se advierte la influencia y responsabilidad del ambiente en la salud, se encuentra el tratado de Los Aires, Aguas y de los Lugares, redactado por el filósofo griego Hipócrates, quién vivió a mediados del siglo V hasta el primer tercio del siglo IV y que es reconocido como Padre de la Medicina; el cuál, hace mención de la relación permanente de la tierra, el agua y el aire con los padecimientos del hombre, y muestra una visión ecológica al citar lo siguiente: "Quién desee investigar la medicina adecuadamente, debería proceder en primer lugar considerar las estaciones del año, y que efectos cada una de ellas produce (porque de ningún modo son iguales, sino que difieren mucho entre ellas respecto a sus cambios). Después los vientos, los cálidos y los fríos, especialmente los que son comunes a todas las áreas y después los que son peculiares a cada localidad. Debemos considerar también las calidades de las aguas, puesto que así como difieren una de las otras en gusto y peso, también difieren mucho en sus calidades. Del mismo modo, cuando uno llega a una ciudad en el extranjero, debería considerar su

situación, como yace, con respecto a los vientos, y al ascenso del sol; porque su influencia no es la misma cuando yace, hacia el norte o hacia el sur, hacia el naciente o al poniente "Bio" que se refiere a biológico, es decir, un organismo vivo estructurado por órganos y sistemas."Psico" que se refiere a psicológico, es decir, todo lo referido a la mente y comportamiento del hombre. "Social" que se refiere a sociedad, es decir, su comportamiento ante los demás humanos, seres vivos y el medio. Y toda la frase "EL HOMBRE COMO SER BIO-PSICO-SOCIAL" quiere decir que el humano en general (ambos sexos) es un ser vivo con un organismo complejo y con una mentalidad muy compleja basada en muchos aspectos (valores, conciencia, ética, motivaciones, deseos, personalidad, etc.), los cuales le permiten estar en una organización social (familia, amistades, comunidad, municipio, nación, grupos sociales, etc.) y comportarse de acuerdo sus intereses psicológicos y a los límites que le presente su cuerpo y su aprendizaje.

2.3.1 La explicación del ser humano como una unidad biopsicosocial

Quizá la definición más conocida y usual de hombre es la del filósofo griego Aristóteles, la cual dice: “el hombre es un animal racional”, definición que resulta muy ilustrativa porque alude la doble naturaleza humana, por un lado, el hombre es un animal biológico con necesidades de supervivencia, que se conduce primitivamente por los impulsos derivados del instinto y que se expresan en los actos que realizamos para conservar la vida y la salud corporal, por otro lado, como producto de la evolución y de una muy compleja organización de la materia (el cerebro humano), de la existencia biológica ha ido emergido, en un largo proceso de perfeccionamiento, el ser racional, la conciencia de las cosas, que es la que le otorga al individuo la dimensión propiamente humana y espiritual.

Esta combinación de existencia biológica y ser espiritual le confiere al individuo un doble tipo de necesidades, debe atender su alimentación, descanso, reproducción, etc. Que son las primeras que reclaman su atención y las primeras que deben satisfacerse, ya que “hay que advertir que, para poder filosofar, es necesario que la formación espiritual de un pueblo haya alcanzado un cierto grado de desarrollo. Solo después de haber cubierto sus necesidades elementales de la vida, se ha empezado a filosofar” dice Aristóteles en su metafísica, esto nos indica que cuando la necesidad biológica no se encuentra satisfecha, difícilmente puede el sujeto concentrarse en cavilaciones para determinar cuál es su misión en el mundo o dedicarse a escribir su propia historia y la de la humanidad.

Pero para su gran fortuna, después de satisfecha la parte biológica, con él estómago lleno y la confianza de que habrá alimento para el día siguiente, el hombre reposa

momentáneamente para luego preguntarse: ¿de dónde vengo ¿quién soy? ¿Hacia dónde me dirijo? Y la necesidad de tener respuestas convincentes lo deciden a buscar para encontrarle razón y propósito a su existencia, a partir de aquí, adoptara una conducta congruente con las respuestas que hayan satisfecho esta necesidad racional.

El hombre tiene inicialmente dos grandes dimensiones en las que se desenvuelve y actúa: la biológica y la racional igualmente, algunas de las preguntas representan una mezcla de estos dos aspectos, como por ejemplo cuando se pregunta ¿por qué debo comer esto? Y en el intento de satisfacer una necesidad primaria como es la de comer se le busca una explicación que justifique racionalmente el hecho de ser precisamente determinada comida la que debe ser ingerida.

A lo anterior se suma un tercer aspecto de importancia equivalente: la necesidad de la socialización. Tan importante resulta este tercer aspecto de la vida que una definición alternativa a la ya citada de Aristóteles es la que dice “el hombre es un animal social” poniendo de relieve que lo que distingue a la especie humana de las del resto del reino animal es precisamente la asociación de los individuos, ¿por qué se asocian? Se dice al respecto que la causa principal radica en la necesidad de dividir el trabajo y de esta manera reducir el esfuerzo que le costaría a un solo individuo conseguir un fin determinado, un producto. Pero al margen de las interesantes afirmaciones de los historiadores y antropólogos, lo cierto es que desde hace un tiempo largo e indeterminado, el hombre no puede concebirse aislado de un contexto social, la importancia de la socialización es determinante en la vida y los pensamientos de las personas. Carlos Marx dice en su celeberrima introducción a la obra contribución a la crítica de la economía política, “ mi investigación desemboca en el resultado de que tanto las condiciones jurídicas como las formas políticas no podrían comprenderse por sí mismas ni a partir de lo que ha dado en llamarse el desarrollo general del espíritu humano, sino que, por el contrario, radican en las condiciones materiales de vida, por lo que era menester buscar la anatomía de la sociedad civil en la economía política. El resultado general que obtuve y que, una vez obtenido sirvió de hilo conductor de mis estudios puede formularse brevemente de la siguiente manera. Él la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estado evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. El modo de producción de la vida material determina el proceso social político e intelectual de la vida en general. No es coincidencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina se conciencia.” Esto indica que la

organización social, las reglas que debemos respetar para una convivencia provechosa (el derecho), así como las formas de participación de los miembros de la sociedad en la conducción de esta (la política) están determinadas por el avance que la propia sociedad haya alcanzado en los recursos productivos, la tecnología y las formas en que se asocian y organizan para producir.

Por todo lo anterior, resulta claro que el hombre es un ser biopsicosocial que tiene integradas en su persona tres grandes dimensiones la biológica, la psicológica y la social, dimensiones que están estrechamente ligadas y son las partes entre las que el individuo debe distribuir su atención para desarrollarse armónicamente.

2.4. LA EDUCACIÓN INICIAL: LOS JARDINES DE NIÑOS

Dirección General de Desarrollo Curricular (2013) nos brinda una breve reseña de la Educación Inicial y manifiesta que en la década de 1990 se empezaron a difundir recomendaciones relacionadas con la comprensión del aprendizaje humano, producto de la investigación en neurociencias. Con ello surgieron cuestionamientos en relación con el cómo y con qué elementos se atiende a los bebés y niños pequeños. Las aportaciones de las neurociencias permitieron avanzar en la comprensión de que los niños desarrollan capacidades desde el momento del nacimiento, y aun durante el proceso de gestación, por lo que se sostiene la importancia de la intervención educativa durante los primeros años e incluso los primeros meses de vida. La investigación en este campo permite advertir que durante los primeros seis años de vida, el cerebro humano presenta las más grandes y profundas transformaciones, y con ellas el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, la creatividad y el comportamiento social. Por ello, hoy se puede afirmar que la incorporación del niño, desde temprana edad, a un proceso educativo, genera enormes beneficios a lo largo de su vida. De igual manera se han identificado las ventajas de la inversión en la primera infancia y las posibilidades futuras de disminuir problemáticas en términos sociales. Por ejemplo, las intervenciones tempranas con los niños pertenecientes a grupos vulnerables contribuyen a que tengan mayores oportunidades de mejorar su calidad de vida. También se puede identificar una discapacidad a temprana edad y así, reducir las desigualdades y contribuir a la integración social. En Educación Inicial también tienen relevancia los nuevos planteamientos sobre los derechos de los niños. En las últimas décadas se ha producido un avance considerable en relación con lo que éstos representan y las derivaciones que debe haber en su atención y cuidado. Los niños son sujetos de

derechos; corresponde a la familia y a otros adultos que se encuentren a su cargo, hacerlos respetar en todo momento, siendo el Estado el principal responsable de promoverlos, respetarlos y garantizarlos. Concebir al niño desde que nace como sujeto de derechos plantea una postura distinta, porque exige una relación de igualdad entre niños y adultos; los visualiza desde una perspectiva integral que considera todos sus ámbitos de desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural; además de comprender que los niños piensan y actúan de un modo específico, porque cuentan con capacidades que requieren potenciar y que exigen ambientes propicios para hacerlo.

Estos planteamientos permiten concebir a la Educación Inicial como un derecho de los niños que garantiza su óptimo desarrollo, con atenciones oportunas e intervenciones de calidad que respondan a todas sus necesidades.

Web: Se denomina educación inicial a aquella etapa de la escolarización que antecede a la escolaridad primaria en el proceso de educación formal. Suele recibir el nombre de jardín de niños, preescolar o jardín de infantes. Complementa la educación que recibe el niño dentro de su familia, esta vez estando a cargo de docentes especializadas en primera infancia, integrándolo con otros niños, y ampliando su círculo social, hacia un desarrollo humano pleno.

En Perú la educación preescolar se inicia a los 0 años y continúa hasta los 5. Solo este último año es obligatorio para iniciar la educación primaria. Este sistema educativo se basa en 7 principios psico-pedagógicos básicos:

- Principio de un buen estado de salud,
- Principio de respeto,
- Principio de seguridad,
- Principio de desarrollo de la comunicación,
- Principio de autonomía,
- Principio de movimiento (psicomotricidad) y
- Principio de juego libre.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) manifiesta que educar en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que

contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar. Al ser la educación un acto intencional, se considera que quienes la llevan a cabo (educadores, pedagogos y quienes hagan sus veces) han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos. Durante su inserción en el mundo social, las niñas y los niños construyen su propia realidad, generan aprendizajes, se desarrollan, potencian sus capacidades y adquieren otras, todo ello como parte de los procesos de socialización en los que participan al interactuar con la familia y al establecer relaciones con quienes les rodean, en todos los entornos en los que transcurren su vida. El proceso de potenciamiento de las capacidades, las estructuras y las dotaciones con las que cuentan las niñas y los niños se lleva a cabo a partir de las experiencias que disponen el medio y los adultos con quienes entran en interacción. En el entorno hogar, estos procesos son los que configuran la crianza y se constituyen en la base para los procesos posteriores que se adelantan en el entorno educativo y posibilitan la construcción de la identidad, el reconocimiento del otro y el desarrollo de la autonomía. En este sentido, la educación inicial se caracteriza por complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras. El entorno educativo se fortalece en la relación que establece con los otros entornos; por lo tanto, no pretende constituirse en espacio aislado que solo depende y se alimenta de lo que sucede en su interior. Así, el entorno educativo propende por la generación de acciones interrelacionadas e intersectoriales que vinculan a los diferentes actores que se encuentran en un territorio, de manera que se favorezca la atención integral a la primera infancia, es decir, que todas las acciones de todos los actores confluyen en la atención y educación de cada niña y cada niño. Ejemplo de ello es la permanente comunicación que sostiene el entorno educativo con el entorno salud para realizar seguimiento a la actualización del esquema de vacunación de niñas y niños de acuerdo con su edad, o la promoción de prácticas saludables con las familias para generar mejores condiciones de higiene y salubridad. A su vez, en cuanto al entorno espacio público, hacer uso de los parques, las bibliotecas,

ludotecas, museos, casas de la cultura u otros escenarios presentes en el territorio resulta esencial para enriquecer la práctica pedagógica. El hecho de que la educación inicial sea intencional significa que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada para propiciar los aprendizajes que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo. La sistematicidad proviene de su organización con arreglo a criterios y decisiones que tienen que ver con los contenidos y métodos y con las maneras como ellos se despliegan en los tiempos que se disponen para educar, en consideración a las características y particularidades de las niñas y los niños. Considerar que la educación inicial se realiza en forma estructurada significa que todos los componentes de la atención integral están articulados y hacen parte de la organización que se les ha dado; en otras palabras, el orden y las relaciones entre las acciones educativas provienen de una intención que busca incidir de manera integral en el desarrollo de las niñas y los niños, pues se origina en una concepción que entiende que son un todo no susceptible de fragmentaciones ni parcializaciones. Al afirmar que es planeada, se está diciendo que se realiza conforme a unas intenciones y propósitos preestablecidos con los cuales se precisan los medios, recursos, estrategias y actividades para realizar la práctica pedagógica; la convergencia de estos elementos con los propósitos educativos proporciona una fuerza enorme a la acción educativa y una gran capacidad de incidir en la transformación y el cambio de la sociedad. El saber pedagógico orienta el hacer de la educación inicial. La educación inicial considera que las niñas y los niños, en cualquier momento de su desarrollo, disponen de capacidades diversas que forman el acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo. Es así como las niñas y los niños aprenden: en la interacción con los demás, con el medio que les rodea y consigo mismos. Por eso quienes acompañan educativamente deben preguntarse quiénes son, qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención de acuerdo con ello y con lo que propone la educación como finalidad.

2.5. LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Rosa Richter de Ayarza afirma: “Llamase Estimulación Temprana al conjunto de acciones y motivaciones ambientales que se ofrecen al niño desde antes de su nacimiento para ayudarlo a crecer y desarrollarse saludablemente”.

Elsa Figueroa de Camacho: “Una serie de actividades efectuadas directamente o indirectamente desde la más temprana edad, dirigidas a proveerle la mayor cantidad posible de oportunidades de interacción efectiva y adecuada con el medio ambiente humano y físico, con el fin de estimular su desarrollo general o en áreas específicas”.

El doctor Hernán Montenegro: “El conjunto de acciones tendiente a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuada en el contexto de situaciones de variada complejidad, que emergen en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo”

Si bien el término es relativamente nuevo, las técnicas y su aplicación son tan antiguas como la humanidad misma. Todo gira alrededor del niño y sus fundamentos parten de descubrimientos científicos que remarcan la importancia de la primera infancia, proporcionándole al niño desarrollar su potencial psicológico y una interacción adecuada con su medio ambiente, con el propósito de estimular su desarrollo.

Mercado, Soncco, Mantilla. (2009) explican que la estimulación temprana se puede observar desde dos diferentes puntos de vista:

Para el agente comunitario y padres de familia

- ✓ Los estímulos son todas las cosas que nos rodean; como por ejemplo: un sonido, un juguete, una caricia, una voz, una planta, un olor, el sol, la luz y muchas cosas más.
- ✓ Y se le llama “Temprana” por qué los estímulos son brindados a los niños o niñas desde recién nacidos hasta los 5 primeros años de vida. Por lo tanto la
- ✓ “Estimulación Temprana” es un conjunto de ejercicios, juegos y otras actividades que se les brinda a los niños y niñas de manera repetitiva en sus primeros años de vida, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades físicas, emocionales, sociales y de aprendizaje.

Para el personal de salud

- ✓ La “Estimulación Temprana” es un conjunto de acciones que proporcionan al niño sano, en sus primeros años de vida, las experiencias que necesita para el desarrollo máximo de sus potencialidades físicas, mentales, emocionales y sociales, permitiendo de este modo prevenir el retardo o riesgo a retardo en el desarrollo psicomotor. Su práctica en aquellos niños que presentan algún déficit de desarrollo, permite en la mayoría de los casos, llevarlos al nivel correspondiente para su edad cronológica.
- ✓ Las actividades de estimulación tienen su base en el conocimiento de las pautas de desarrollo que siguen los niños; por ello, deben ser aplicados de acuerdo a la edad en meses del niño y a su grado de desarrollo, ya que no se pretende forzarlo a lograr metas que no está preparado para cumplir

2.6. ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA?

Como puntualiza Lemus (1969), la pedagogía es una disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo. Por tanto, para este autor es claro que la pedagogía es ciencia en cuanto tiene un objeto de estudio propio, hace uso de métodos generales, y el resultado de sus estudios y de sus hallazgos forma un sistema de conocimientos regulado por ciertas leyes.

Para poder contextualizarla y fundamentar científicamente su teoría, afirmaremos, según Petrus (1997) que su objeto material es la educación y su objeto formal lo constituye el conocimiento del fenómeno educativo. Otros autores, como Ortega y Gasset, ven la pedagogía como una corriente filosófica.

Con estos antecedentes, ¿podemos afirmar que la pedagogía es una ciencia? La ciencia no se circunscribe a las ciencias naturales o a las “exactas”, sino que es un sistema integral que incluye: el estudio de la naturaleza y de la sociedad; la filosofía y las ciencias naturales, el método y las teorías, las investigaciones técnicas y las aplicadas.

Hernández (2003) expone que, en el campo de las ciencias sociales, el sujeto y el objeto de la investigación (el ser humano) coinciden, y el investigador forma parte del mundo que

estudia, de manera que no podemos alcanzar la objetividad que se pretende en la ciencia, ni aun en las ciencias naturales.

De acuerdo con Sarramona y Marqués, citados en Meza (2002), se han planteado las siguientes posiciones:

1. Un primer grupo que considera a la pedagogía como única ciencia de la educación, donde las demás ciencias relacionadas con la educación serian simples ramas de aquella y por tanto son denominadas “ciencias pedagógicas”.
2. Otro grupo de autores, si bien consideran a la pedagogía como la ciencia general de la educación, no tiene inconveniente en admitir la existencia de otras “ciencias de la educación”, pero sin otorgarles carácter independiente respecto de la primera.
3. En tercer nivel encontramos a quienes admiten la existencia de un conjunto de ciencias relacionadas con la educación, pero independientes entre sí como disciplinas científicas.
4. En último extremo estarían quienes otorgan el calificativo de “ciencias de la educación” a toda ciencia relacionada con la educación, directa o indirectamente, aunque no la tengan como objeto específico de estudio.

Meza (2002) considera que la pedagogía tiene claramente rango de ciencia, principalmente a partir de la emergencia del enfoque crítico, por el cual se constituye en una ciencia en la que importa la subjetividad del ser humano, en la que se toma en cuenta el contexto cultural y las formas de interacción de las personas en él y que reconoce que el concepto de verdad tiene relación con la visión de mundo de cada persona. Bedoya (2002) también considera a la pedagogía como ciencia social donde se entrecruzan el acontecer histórico y el social.

De acuerdo a la Dra. Daysi Hevia Bernal la pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego “paidos” que significa

niño y agein que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños. El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos. A pesar de que se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y a pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etc., es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la "formación", es decir en palabras de Hegel, de aquel proceso en donde el sujeto pasa de una «conciencia en sí» a una «conciencia para sí» y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste.

Guanipa (2008), del griego "Paidós" que significa niño y "gogia" que quiere decir, llevar o conducir. Lo cual se podrá traducir en este tiempo, como conducción de niños, encontrándose que la pedagogía en su origen estuvo referida a la actividad laboral ejercida por esclavos de llevar y traer niños para su instrucción personal, de ahí, que en Grecia se hablara de pandemia para referirse al desarrollo integral y armónico del hombre ideal.

Sobre esta situación, reseña Machado (2004) que para Platón, la finalidad de la tarea educativa fue organizar la intimidad de cada ciudadano buscándose que en él predominara la virtud, este hecho a consideración del autor trascendió a la época renacentista europea en donde con el surgimiento del humanismo, la formación del hombre se dirigió hacia la humanidad o desarrollo integral y armónico del hombre como un modelo acabado.

Es importante destacar, que sobre pedagogía, actualmente hay muchas concepciones, como la de Fullat (1992), quien la asume como ciencia de la educación, encargada del discurso educacional, mientras que Guanipa (2008), presenta la pedagogía como "conjunto de saberes que se ocupan de la educación, y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad", de ahí que esta ciencia haya requerido el apoyo de otras áreas del saber como la sociología, economía, antropología, y psicología, como campos sociales relacionados con el hombre como ser social que ha formado parte del contexto histórico de las diversas épocas conocidas.

En otras palabras, la pedagogía ha tenido varias concepciones, de ahí, que algunos la consideren un arte y otros crean que son saberes o ciencia. En relación a estas concepciones, cada posición tendrá su aceptación, dependiendo del enfoque que le den, ya que como arte, se apoyará en reglas o normas para ejercer la acción educativa que le corresponda, mientras que como saberes, la idea está referida al cúmulo de teorías que aporta a la formación del hombre como ser social.

Ahora, como ciencia hay que reflexionar basado en consideraciones de Ander- Egg (2004), refiriéndose este a “un conjunto de actividades cuya esencia es investigar problemas”. En este caso, la pedagogía, al ser considerarla como ciencia, deberá entonces definirse como, el conjunto de acciones que se llevan a cabo en el campo educativo, apoyadas en procedimientos y métodos que le dan sistematicidad al estudio de la problemática educativa existente en el ámbito de la enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, Pérez (2003), aludiendo a los modelos pedagógicos, hace referencia a estos como “manifestación de una pedagogía tradicional que ha diseñado toda una estrategia para manipular a los alumnos, bajo los criterios de un paradigma escolar hegemónico”, o sea, que este autor, ubica a la pedagogía en un sector conocido como tradicional donde la relación docente alumno, era controlada por el docente, siendo este, quien determinaba las pautas, de cómo ocurría el proceso enseñanza aprendizaje, en algunos casos es vista como educación depositaria o bancaria o memorística .

De igual manera, el autor citado, ubicándose en el plano de corriente postmoderna, manifiesta que la pedagogía que vendrá deberá ser un discurso para rescatar el sujeto en su mundo de vida, para ponerlo a pensar en el universo, en la totalidad y para redefinir a la pedagogía sobre sus bases ontológicas como discurso de la creatividad para impulsar actos creativos. Dentro de manera de concebir la pedagogía contemporánea, lo que se pretende es hacer pensar al alumno de acuerdo con el contexto ontológico de su vida, para impulsar su estado dinámico y creativo, hacia el bienestar comunitario.

2.7. TEORÍA DE SISTEMAS

Según Bertalanffy (1976) manifiesta que se puede hablar de una filosofía de sistemas, ya que toda teoría científica de gran alcance tiene aspectos metafísicos. El autor señala que "teoría" no debe entenderse en su sentido restringido, esto es, matemático, sino que la palabra teoría está más cercana, en su definición, a la idea de paradigma de Kuhn. El distingue en la filosofía de sistemas una ontología de sistemas, una epistemología de sistemas y una filosofía de valores de sistemas.

La ontología se aboca a la definición de un sistema y al entendimiento de cómo están plasmados los sistemas en los distintos niveles del mundo de la observación, es decir, la ontología se preocupa de problemas tales como el distinguir un *sistema real* de un *sistema conceptual*. Los sistemas reales son, por ejemplo, galaxias, perros, células y átomos. Los sistemas conceptuales son la lógica, las matemáticas, la música y, en general, toda construcción simbólica. Bertalanffy entiende la ciencia como un subsistema del sistema conceptual, definiéndola como un *sistema abstraído*, es decir, un sistema conceptual correspondiente a la realidad. El señala que la distinción entre sistema real y conceptual está sujeta a debate, por lo que no debe considerarse en forma rígida.

La epistemología de sistemas se refiere a la distancia de la TGS con respecto al positivismo o empirismo lógico. Bertalanffy, refiriéndose a sí mismo, dice: "En filosofía, la formación del autor siguió la tradición del neopositivismo del grupo de Moritz Schlick, posteriormente llamado Círculo de Viena. Pero, como tenía que ser, su interés en el misticismo alemán, el relativismo histórico de Spengler y la historia del arte, aunado a otras actitudes no ortodoxas, le impidió llegar a ser un buen positivista. Eran más fuertes sus lazos con el grupo berlinés de la Sociedad de

Filosofía Empírica en los años veintitantos; allí descollaban el filósofo-físico Hans Reichenbach, el psicólogo A. Herzberg y el ingeniero Parseval (inventor del dirigible)". Bertalanffy señala que la epistemología del positivismo lógico es fisicalista y atomista. Fisicalista en el sentido que considera el lenguaje de la ciencia de la física como el único lenguaje de la ciencia y, por lo tanto, la física como el único modelo de ciencia. Atomista en el sentido que busca fundamentos últimos sobre los cuales asentar el conocimiento, que tendrían el carácter de indubitable. Por otro lado, la TGS no comparte la causalidad lineal o unidireccional, la tesis que la percepción es una reflexión de cosas reales o el conocimiento una aproximación a la verdad o la realidad. Bertalanffy señala "[La realidad] es una interacción entre conocedor y conocido, dependiente de múltiples factores de naturaleza biológica, psicológica, cultural, lingüística, etc. La propia física nos enseña que no hay entidades últimas tales como corpúsculos u ondas, que existan independientemente del

observador. Esto conduce a una filosofía ‘perspectivista’ para la cual la física, sin dejar de reconocerle logros en su campo y en otros, no representa el monopolio del conocimiento. Frente al reduccionismo y las teorías que declaran que la realidad no es ‘nada sino’ (un montón de partículas físicas, genes, reflejos, pulsiones o lo que sea), vemos la ciencia como una de las ‘perspectivas’ que el hombre, con su dotación y servidumbre biológica, cultural y lingüística, ha creado para vérselas con el universo al cual está ‘arrojado’ o, más bien, al que está adaptado merced a la evolución y la historia".

La filosofía de valores de sistemas se preocupa de la relación entre los seres humanos y el mundo, pues Bertalanffy señala que la imagen de ser humano diferirá si se entiende el mundo como partículas físicas gobernadas por el azar o como un orden jerárquico simbólico. La TGS no acepta ninguna de esas visiones de mundo, sino que opta por una visión heurística.

Finalmente, Bertalanffy reconoce que la teoría de sistemas comprende un conjunto de enfoques que difieren en estilo y propósito, entre las cuales se encuentra la teoría de conjuntos (Mesarovic) , teoría de las redes (Rapoport), cibernética (Wiener), teoría de la información (Shannon y Weaver), teoría de los autómatas (Turing), teoría de los juegos (von Neumann), entre otras. Por eso, la práctica del análisis aplicado de sistemas tiene que aplicar diversos modelos, de acuerdo con la naturaleza del caso y con criterios operacionales, aun cuando algunos conceptos, modelos y principios de la TGS –como el orden jerárquico, la diferenciación progresiva, la retroalimentación, etc., son aplicables a grandes rasgos a sistemas materiales, psicológicos y socioculturales.

2.8. PEDAGOGÍA SISTÉMICA

Es el arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela. Es la aplicación de estos órdenes a todas las facetas del hecho educativo: la organización de los centros educativos y de los equipos docentes, la relación familia-escuela, el trabajo en el aula, la tutoría, la relación entre profesorado y alumnado y entre el propio profesorado, los contenidos curriculares, las relaciones entre los alumnos, las intervenciones específicas, la atención a la diversidad, etc.

Si ampliamos la mirada de forma sistémica, nos ponemos en contacto con toda una serie de fuerzas que ya están en los alumnos, la fuerza de su familia, la fuerza del grupo, los conocimientos previos, las capacidades de autoorganización de un grupo, de una familia,

de un alumno. En definitiva, una serie de fuerzas que se pueden poner al servicio del aprendizaje.

La metodología que utiliza este tipo de pedagogía es fenomenológica, tratando de identificar lo que es obvio, trabajando con lo que se tiene en cada momento, sabiendo que yo soy parte de un sistema, que mis alumnos son parte de otro sistema, que tienen sus lealtades y todo ello con una mirada transgeneracional, intergeneracional e intrageneracional. Yo soy de una determinada generación, tengo una forma determinada de enseñar, la escuela es un sistema con sus propias reglas, creencias y maneras de hacer conscientes e inconscientes, y la familia es otro sistema con su historia y sus peculiaridades.

La finalidad esencial es encontrar el orden natural e identificar los desórdenes, y ocupar el lugar que nos corresponde, ya sea como padres, madres, profesores o alumnos, y eso significa aceptar nuestros límites y no hacernos cargo de aquello que no nos corresponde.

Así, por ejemplo, si una familia tiene una historia muy difícil, podemos mirarlos con pena, o con rabia si no acuden a la escuela, o podemos juzgar que son unos malos padres que no se ocupan de sus hijos. Podemos intentar darles lecciones, o adoptar al hijo simbólicamente, es decir, hacernos cargo del destino del hijo. Pero eso probablemente les hará sentir mal, les hará sentirse «pequeños», ya que les estamos quitando su lugar de adultos, de padres. Además, el alumno se sentirá muy incómodo con nosotros, porque aquella es su familia, es la única que tiene y cualquier persona necesita reconciliarse con sus raíces y sentir que son buenas, y que nosotros, los profesores, los miramos con respeto. Este enfoque sistémico pedagógico supone un cambio radical en nuestras actitudes y nuestra forma de comunicación lógica y analógica. Su efecto es que transforma nuestra mirada de una forma muy profunda. En la comunicación humana un tanto por ciento muy elevado son los componentes analógicos que es donde circula la información inconsciente, lo que sentimos lo que creemos, lo que pensamos. Esto puede dar lugar a mensajes muy contradictorios, nuestras palabras dan un mensaje pero nuestras actitudes, miradas, gestos están dando otro. Estas paradojas crean muchas discordias en la comunicación humana y por tanto en la interacción entre las personas, llegando a bloquear o a frenar el aprendizaje, en el caso de una escuela o a crear mala dinámica entre la escuela y la familia. Por tanto, la pedagogía sistémica pondrá la mirada en las pautas que conectan y en cuáles son las reglas o patrones que pueden favorecer y cuales las que obstaculiza el poder realizar nuestra tarea educativa.

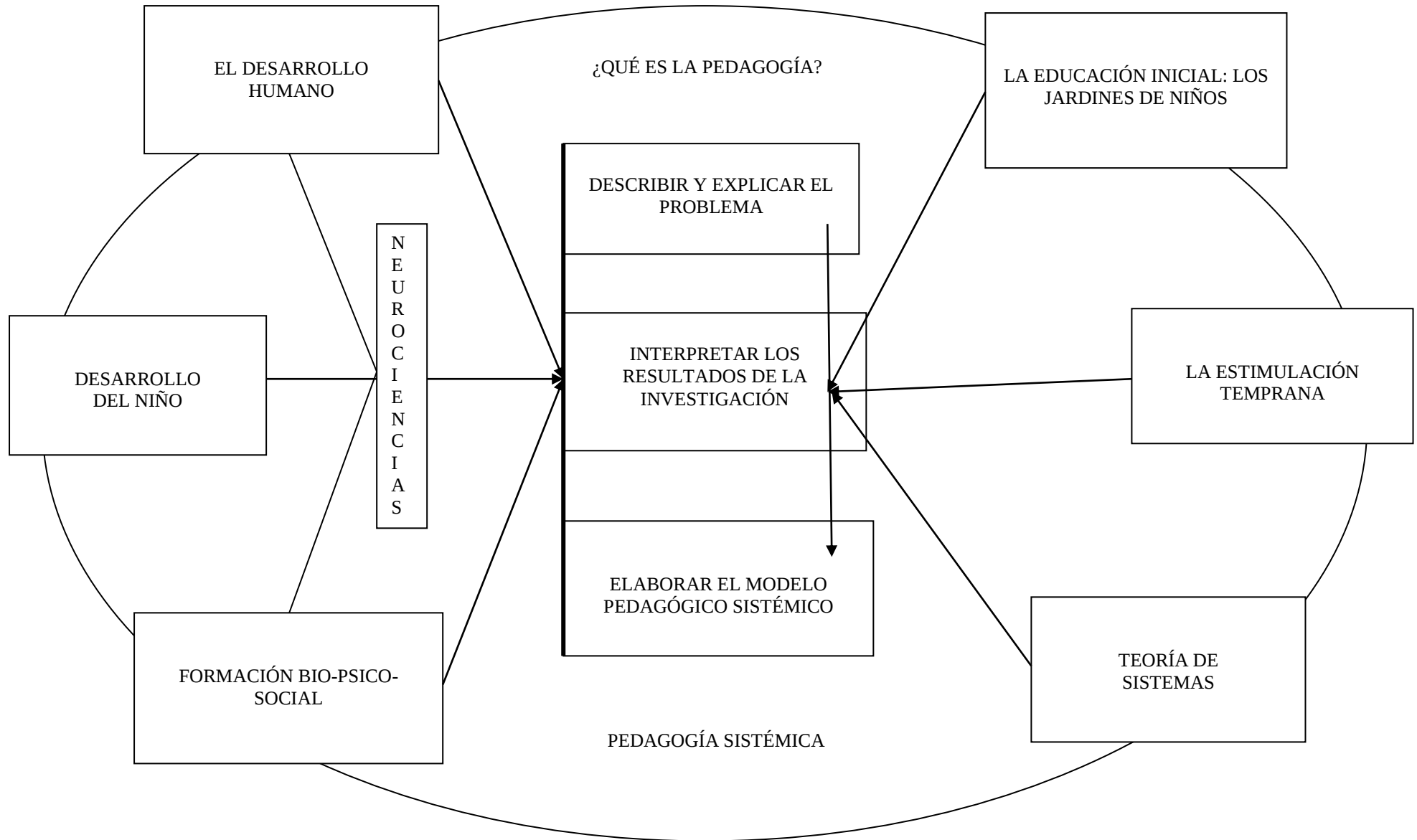
El orden o el desorden en una institución a menudo operan a nivel inconsciente y afectan las actitudes que tenemos respecto a todos los otros elementos del sistema, institución, maestros, padres, alumnos, psicólogos, el currículum, los otros, etc. y se manifiestan en que hay buen clima o hay muchos bloqueos.

La pedagogía sistémica se mueve en este nivel de contextualizar todos los elementos del hecho educativo y percibir los órdenes y desórdenes que se producen en un momento dado. El enfoque sistémico pone la mirada en la conectividad relacional. El epicentro del éxito es la acción recíproca tanto si es entre los órganos componentes de una familia, de una escuela o de cualquier grupo humano, por tanto es una educación centrada en la relación y los vínculos. Supone ampliar la mirada a todas aquellas dimensiones que están incidiendo en nuestra vida.

Parelleda afirma que esta pedagogía, que bebe de todos los aspectos que hemos ido comentando, parte de un compromiso firme para la reflexión y la intervención, vinculado a la utilización del “Y” en contrapartida del “PERO”, con lo que se garantiza desde el origen la inclusión en todas sus acepciones, así como de una idea fundamental: los hijos actúan por amor y siempre son fieles a sus padres. A partir de ahí se plantea integrar a los padres y madres dentro del contexto educativo de manera que nuestra tarea como docentes pueda llegar a buen puerto. Los padres son los mejores aliados con los que podemos contar para esta tarea. Ésta es, hoy por hoy, una mirada poco usual en la escuela, y, por tanto, uno de los retos más importantes para esta pedagogía. Veamos, pues, algunos aspectos que nos sirvan para entender mejor esta necesidad, y perfilar este enfoque, a mi modo de ver tareas inexcusables en el sistema escolar actual. Dada su perspectiva sistémica esta pedagogía incorpora un abordaje de los contenidos curriculares de manera que sean expuestos también sistémicamente, es decir, a partir de las interacciones y vínculos que se dan entre las teorías, entre los conceptos, y entre los propios contenidos¹⁴. Es conveniente recordar que los objetivos de los centros educativos se pueden resumir en tres grandes ejes: el desarrollo y aprendizaje de los contenidos escolares, la consolidación de los procesos de socialización, y la mejora de la autoestima, es decir, del bienestar de los alumnos (sin olvidar a su vez el de los propios docentes). En este sentido un educador debe incorporar en su perfil una significativa competencia en el conocimiento de aquello que va a enseñar, y una calidad humana para establecer vínculos de reconocimiento respecto a sus alumnos, sus familias, y el resto de colegas del equipo docente. Vivimos en un tiempo en el que todavía se da la circunstancia que una parte del colectivo de docentes se resiste a que los

padres participen en la escuela, como si ésta fuera una parcela exclusiva del profesorado. Incluso me atrevería a hablar de un cierto pánico, un miedo visceral a que eso ocurra. Como decía antes, éste es un aspecto en el que la Pedagogía Sistémica tiene algunas cosas significativas a decir, que nos pueden ayudar a dar un salto cualitativo importante. Probablemente se esté dando un proceso confuso en el que pasamos de las sensaciones de incertidumbre que son habituales en el mundo que vivimos, a las de inseguridad, y de éstas directamente a las de miedo. Alguna cosa está fallando en este proceso y habrá que mirar de qué se trata. El maestro es el que sabe lo que se lleva entre manos en su tarea como docente, no puede delegar su función, ni debe inmiscuirse en tareas que no le corresponden. Por ejemplo, debe saber sostener con criterios claros las opciones que toma a la hora de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, y por tanto debe mantenerse firme frente a las ingerencias de algunos padres que por no mirar las dificultades de sus hijos, y las suyas propias, sugieren culpas hacia los maestros. Por otra parte, debe evitar aconsejar a los padres sobre cómo deben educar a sus hijos, puesto que no tiene suficiente conocimiento de los elementos del contexto en el que conviven estos alumnos y sus familias, ni tampoco es la función que le confiere la institución escolar. Esto tiene que ver con saber ocupar el lugar y tomar en nuestras manos la tarea que nos corresponde, si no es así, empiezan las disfunciones, que se manifiestan de formas muy diversas: a veces los alumnos

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III

RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y LA PROPUESTA

3.1 RESULTADOS

CUADRO 01

INDICADOR: desarticulación de las aéreas psicomotora y socioemocional

DE LOS PROGRAMAS CURRICULARES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL (0-2 AÑOS)

Propuesta del DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula, en sus Niveles de Áreas, Competencias, Capacidades y Actitudes

PRIMERA SECCIÓN: ÁREAS

ÁREAS	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
1. Área Relación consigo mismo Fundamentación Competencias Capacidades, conocimientos y actitudes	Desarticulación significa separación de piezas articuladas, desorganización y desmantelamiento de un plan o grupo organizado (RAE). Mientras que la palabra “integrar” e “integración” derivan de la palabra latina integratus, pasado participio de integrare que alude a la reconstrucción del todo y a la renovación. Los significados de integrar incluyen el reconstruir el todo o completarlo añadiendo o uniendo partes que –aparentemente– han permanecido dispersas. Aquí el término unificación cobra importancia particular. En términos del currículo integrar se refiere al acto de unir o conectar partes del currículo que de otra manera permanecerían separadas (Leoni, Venville & Wallace, 2012: 1). En palabras de Edgar Morin la SEPARABILIDAD lleva a descomponer el todo según la 2a regla de Descartes. Falta la conciencia del conjunto como conjunto. De ahí la especialización que degenera en hiperespecialización. Así el cerebro se estudia en el departamento de biología y la mente en el de psicología. Se aíslan los objetos de su ambiente, se separa el sujeto de su objeto y la ciencia de la filosofía.
2. Área Relación con el medio natural y social Fundamentación Competencias Capacidades, conocimientos y actitudes	
3. Área Comunicación Fundamentación Competencias Capacidades, conocimientos y actitudes	

FUENTE: DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula.

Elaborado por la investigadora

SEGUNDA SECCIÓN: COMPETENCIAS

CICLO I		ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
ÁREA: RELACIÓN CONSIGO MISMO		
Desarrollo de la psicomotricidad	Explora de manera autónoma el espacio y los objetos e interactúa con las personas en situaciones de juego y de la vida cotidiana, demostrando coordinación motora.	
Construcción de la identidad personal y autonomía	Se reconoce a sí mismo, demostrando placer y confianza al realizar movimientos y al relacionarse con los adultos, expresando con libertad sus necesidades, preferencias, intereses y emociones.	
	Demuestra seguridad y confianza en sí mismo y en los demás desarrollando progresivamente su autonomía al participar espontáneamente en juegos y rutinas diarias según las prácticas de crianza de su entorno.	
Testimonio de vida	Establece vínculos de confianza y primeras manifestaciones de amor con sus seres queridos como primeras experiencias de vivencia de la fe.	
ÁREA: RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL		
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Participa con interés en actividades de su entorno, familia, centro o programa, expresando sus sentimientos y emociones e iniciándose en responsabilidades sencillas.	
Cuerpo humano y conservación de la salud	Participa en el cuidado de su salud, tomando iniciativa y disfrutando de hábitos que el adulto fomenta para su conservación.	
Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente	Identifica a los animales y plantas como seres vivos, que merecen cuidados, demostrando interés por relacionarse con ellos.	
Número y relaciones	Explora de manera libre y espontánea los entornos físicos, los objetos e interactúa con ellos y las personas estableciendo relaciones.	
ÁREA: COMUNICACIÓN		
Expresión y comprensión oral	Expresa espontáneamente y con claridad sus necesidades, sentimientos y deseos, comprendiendo los mensajes que le comunican otras personas	
Comprensión de imágenes y símbolos	Interpreta las imágenes y símbolos de textos a su alcance, disfrutando de compartirlos	
Expresión y apreciación artística	Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través de diferentes lenguajes artísticos como forma de comunicación	

FUENTE: DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula

Elaborado por la investigadora

TERCERA SECCIÓN: CAPACIDADES Y ACTITUDES

Por ejemplo:

DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD (1 – 2 años)

CAPACIDADES	
1. Coordina brazos y piernas al desplazarse caminando. 2. Realiza movimientos de coordinación óculo manual, con mayor precisión: prensión de pinza para introducir objetos en botellas, sacar el objeto deseado. 3. Explora formas de desplazamiento y movimiento, controlando su eje postural, equilibrio y coordinación, al pararse, dar sus primeros pasos, caer sentado y volver a levantarse. 4. Explora e identifica con diferentes movimientos y desplazamientos, algunas partes de su cuerpo. 5. Coge y sujeta objetos utilizando alternativamente ambas manos. 6. Percibe características del espacio al realizar actividades cotidianas: jugar a cargar, arrastrar, trasladar de un lugar a otro objetos grandes de poco peso. 7. Realiza rutinas de alimentación, higiene y sueño. Se mueve al compás de la música que escucha.	
ACTITUDES	
1. Disfruta al desplazarse por el espacio. 2. Muestra disposición a realizar rutinas. 3. Disfruta al moverse al compás de la música.	

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y LA AUTONOMÍA.

CAPACIDADES	
1. Dice su nombre cuando se lo solicitan. 2. Reconoce su imagen en fotos, álbumes, etc. 3. Expresa su confianza a los adultos a través de la expresión gestual. 4. Reconoce y reacciona ante las muestras de afecto y otras expresiones emocionales de las personas cercanas.	
ACTITUDES	
1. Muestra agrado al escuchar su nombre y reconocerse en fotos y espejos. 2. Demuestra aceptación o rechazo ante diversas situaciones. 3. Se muestra confiado y seguro ante los miembros de su familia, y desconfiado con las personas desconocidas. 4. Persevera en las actividades de juego que realiza por iniciativa propia.	

FUENTE: DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula

Elaborado por la investigadora

TABLA 01

INDICADOR: Escasez de técnicas y actividades propias de la estimulación temprana

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de Observación

Contexto: Reunión de Profesoras (Una vez por semana)

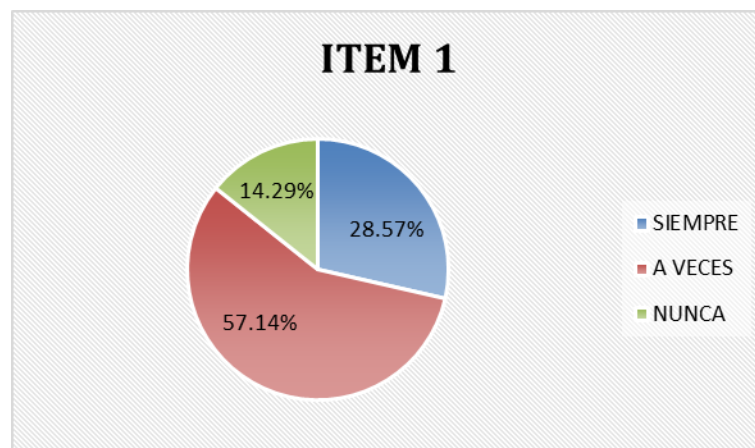
Nº	ITEMS	CRITERIOS					
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
		N	%	N	%	N	%
1	Denota amplia sensibilidad y gusto por los niños de 0 a 6 años.	2	28.57%	4	57.14%	1	14.29%
2	Muestra espíritu creativo y dinámico.	1	14.29%	3	42.86%	3	42.86%
3	Presenta solidez en sus principios éticos y morales.	2	28.57%	4	57.14%	1	14.29%
4	Demuestra su carácter tolerante, paciente y respetuoso ante los niños y niñas.	1	14.29%	5	71.43%	1	14.29%
5	Se comunica de manera natural y eficaz con los demás	2	28.57%	3	42.86%	2	28.57%
6	Se desarrolla en un marco de tranquilidad y respeto	2	28.57%	4	57.14%	1	14.29%
7	Domina los procesos biológicos, psicológicos y sociales de los niños menores de 6 años y sus procesos de aprendizaje	2	28.57%	3	42.86%	2	28.57%
8	Maneja herramientas teóricas de educación	3	42.86%	2	28.57%	2	28.57%
9	Utiliza y adapta elementos potencialmente educativos de la sociedad	1	14.29%	4	57.14%	2	28.57%
10	Conoce los programas de conducción y evaluación del aprendizaje	2	28.57%	2	28.57%	3	42.86%
11	Valora la importancia que tiene la infancia en el desarrollo de todo ser humano	1	14.29%	3	42.86%	3	42.86%
12	Hace del aula un ambiente afectivo, ideal para niños de 0 a 6 años	2	28.57%	3	42.86%	2	28.57%
13	Maneja técnicas de estimulación temprana	1	14.29%	5	71.43%	1	14.29%
14	Maneja técnicas de aplicación de contenidos literarios, expresión plástica y musical aplicables a niños	1	14.29%	4	57.14%	2	28.57%
15	Es proactiva y muestra una actitud serena, cooperativa, estimulante, entusiasta, orientadora, respetuosa, positiva, confiable, alegre, innovadora, paciente, competente, cariñosa, dedicada y responsable	2	28.57%	2	28.57%	3	42.86%
16	Tiene gran vocación y estabilidad emocional la cual se proyecta en sus relaciones interpersonales	2	28.57%	3	42.86%	2	28.57%
17	Su imagen es agradable, limpia y cordial	1	14.29%	4	57.14%	2	28.57%
18	Está abierta al cambio, sus clases son originales y creativas	2	28.57%	2	28.57%	3	42.86%
19	Tiene la sensibilidad necesaria para descubrir y aprovechar los talentos y potencialidades de sus alumnos	1	14.29%	3	42.86%	3	42.86%
20	Nunca olvida que la educadora debe ser un modelo de conducta, tanto a nivel personal como profesional	1	14.29%	4	57.14%	2	28.57%

FUENTE: observación a 7 profesoras de las SET

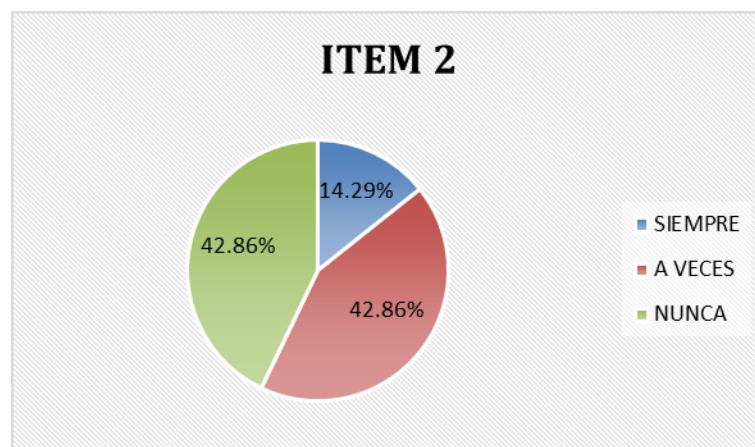
INTERPRETACIÓN:

Al realizar una ficha de observación a 07 docentes sobre los distintos ítems relacionadas al indicador **Escasez de técnicas y actividades propias de la estimulación temprana** se pudo observar que:

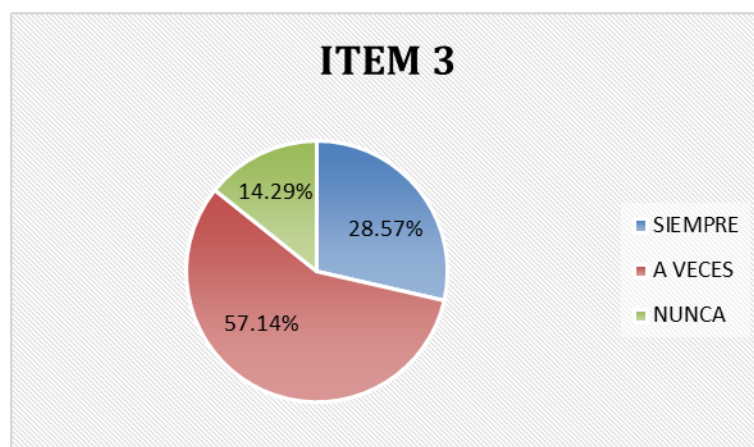
1. Con respecto al ítem **Denota amplia sensibilidad y gusto por los niños de 0 a 6 años** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 57.14% de lo realiza a veces y finalmente el 14.29% nunca lo realiza.



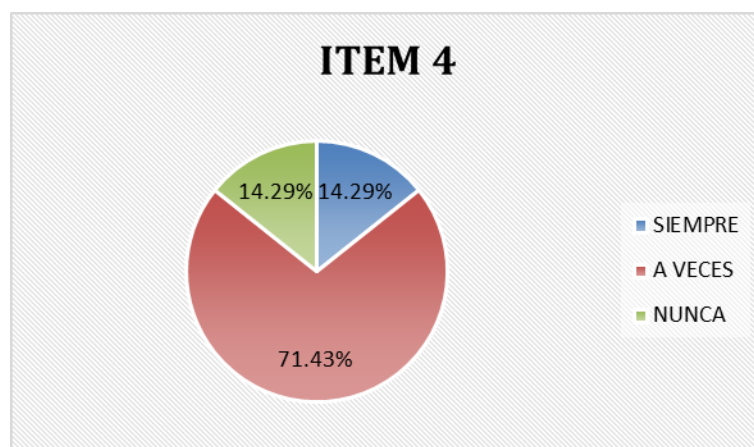
2. De acuerdo al ítem **Muestra espíritu creativo y dinámico** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 42.86% de lo realiza a veces y finalmente el 42.86% nunca lo realiza.



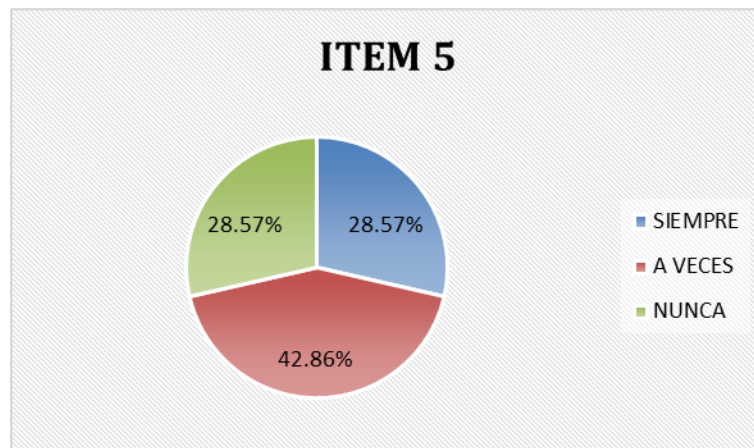
3. En el ítem **Presenta solidez en sus principios éticos y morales** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 57.14% de lo realiza a veces y finalmente el 14.29% nunca lo realiza.



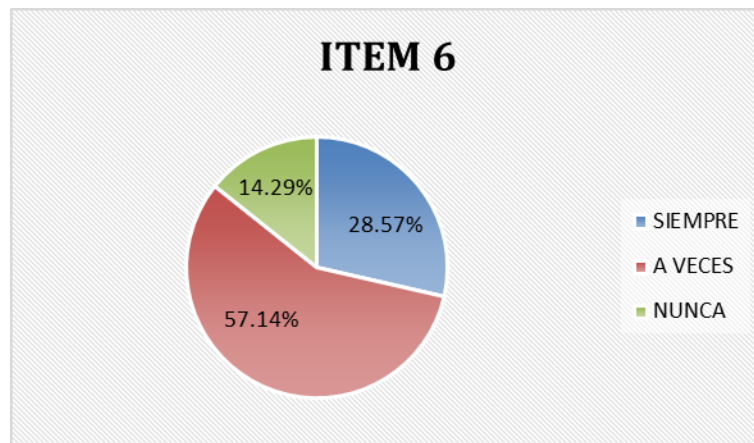
4. Con respecto al ítem **Demuestra su carácter tolerante, paciente y respetuoso ante los niños y niñas** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 71.43% de lo realiza a veces y finalmente el 14.29% nunca lo realiza.



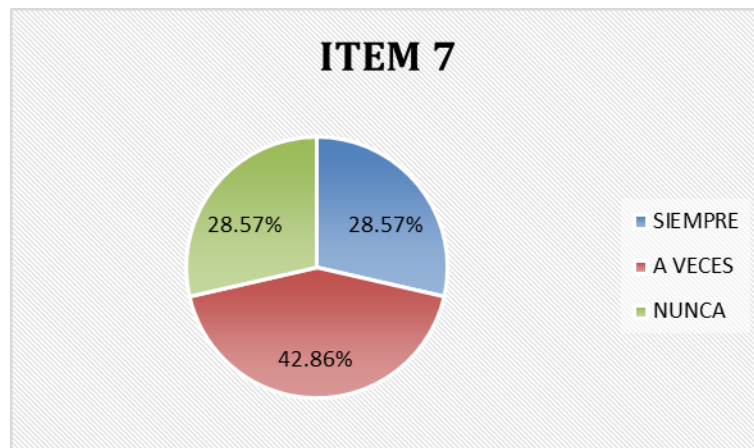
5. De acuerdo al ítem **Se comunica de manera natural y eficaz con los demás** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 42.86% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



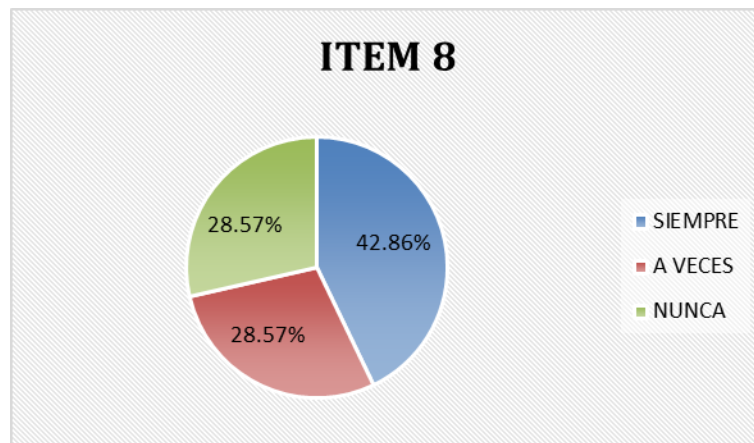
6. En el ítem **Se desarrolla en un marco de tranquilidad y respeto** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 57.14% de lo realiza a veces y finalmente el 14.29% nunca lo realiza.



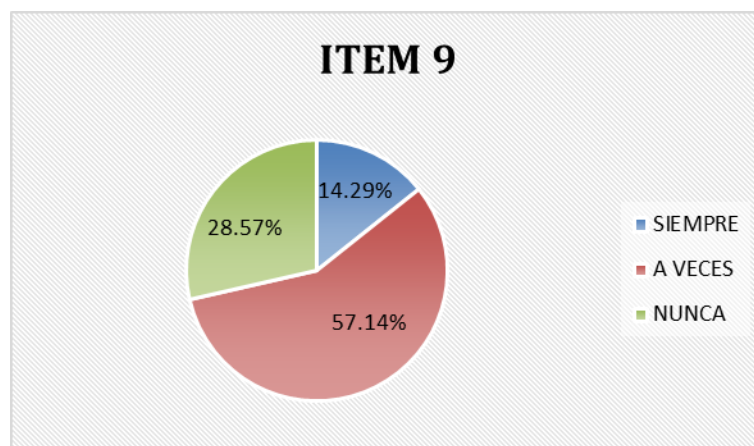
7. Con respecto al ítem **Domina los procesos biológicos, psicológicos y sociales de los niños menores de 6 años y sus procesos de aprendizaje** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 42.86% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



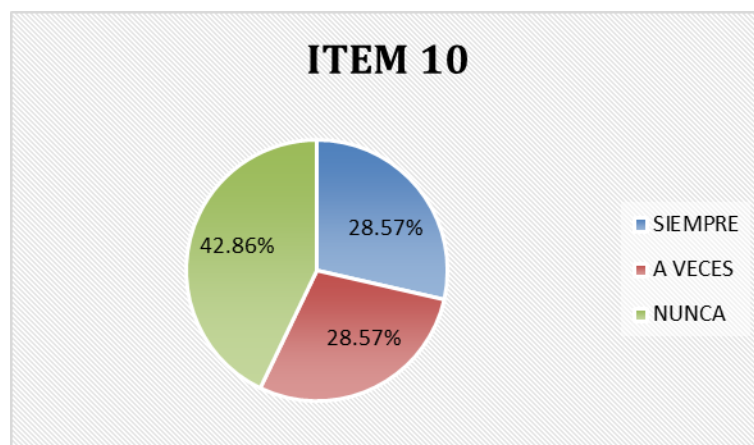
8. De acuerdo al ítem **Maneja herramientas teóricas de educación** el 42.86% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 28.57% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



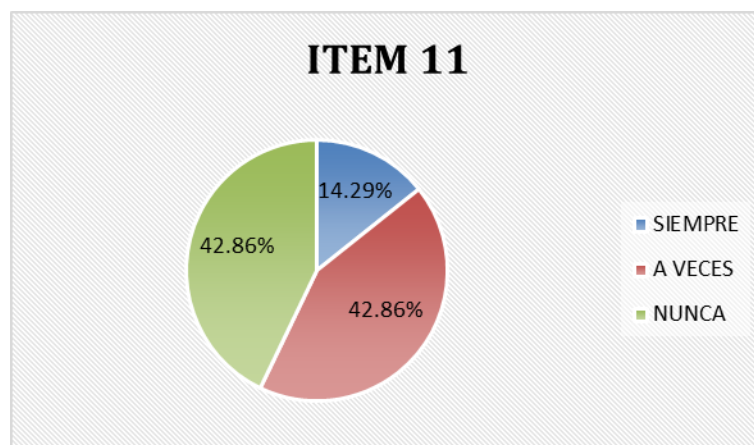
9. En el ítem **Utiliza y adapta elementos potencialmente educativos de la sociedad** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 57.14% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



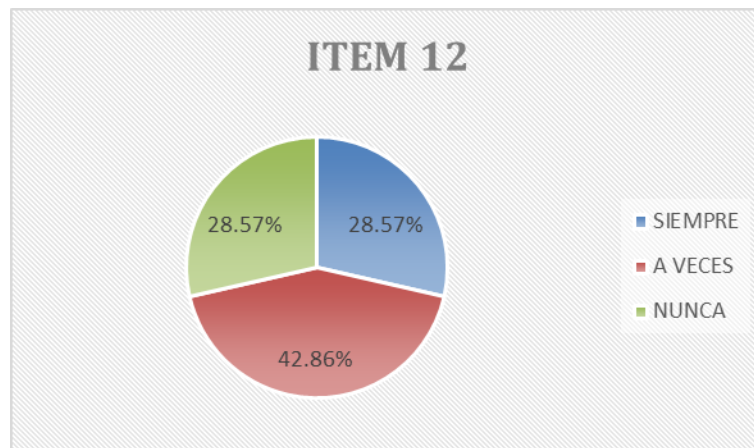
10. Con respecto al ítem **Conoce los programas de conducción y evaluación del aprendizaje** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 28.57% de lo realiza a veces y finalmente el 42.86% nunca lo realiza.



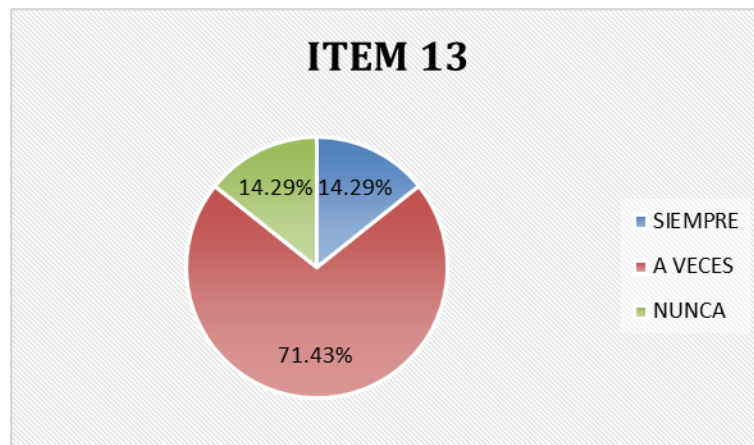
11. De acuerdo al ítem **Valora la importancia que tiene la infancia en el desarrollo de todo ser humano** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 42.86% de lo realiza a veces y finalmente el 42.86% nunca lo realiza.



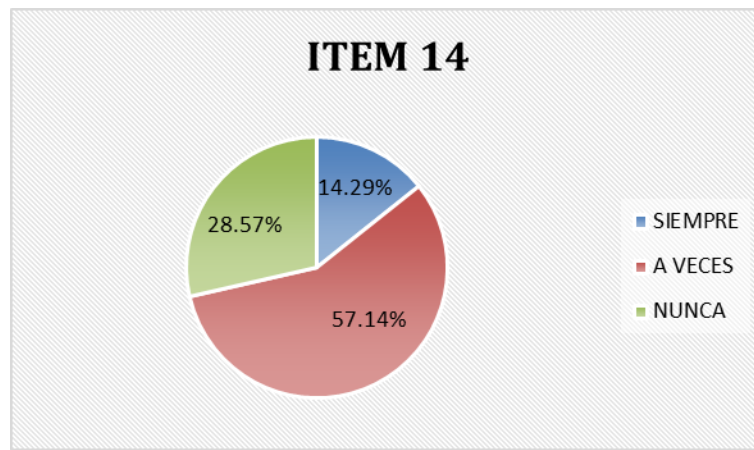
12. En el ítem **Hace del aula un ambiente afectivo, ideal para niños de 0 a 6 años** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 42.86% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



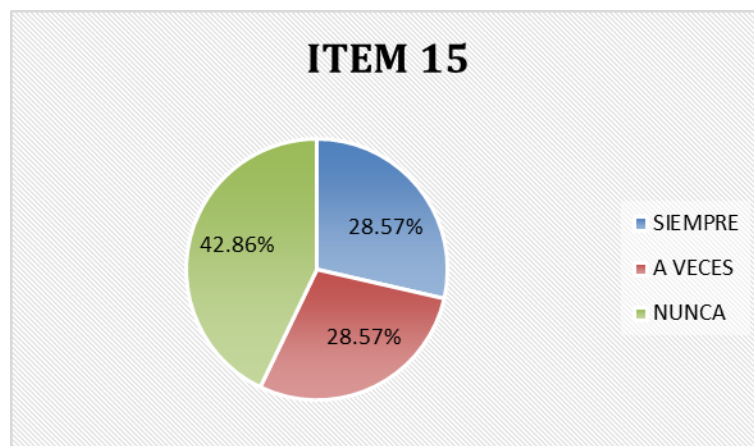
13. Con respecto al ítem **Maneja técnicas de estimulación temprana** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 71.43% de lo realiza a veces y finalmente el 14.29% nunca lo realiza.



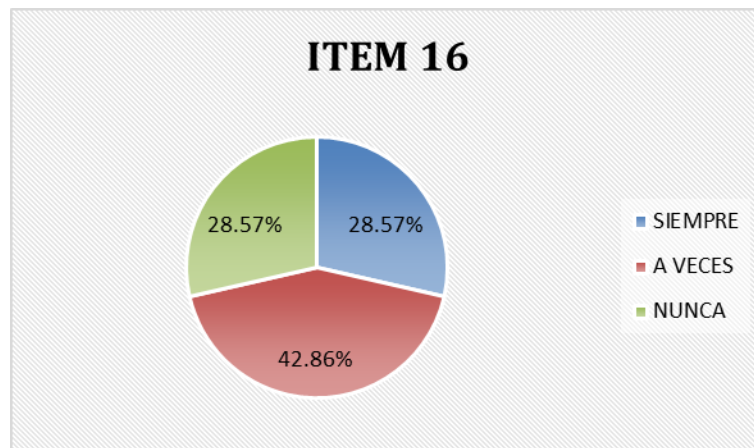
14. De acuerdo al ítem **Maneja técnicas de aplicación de contenidos literarios, expresión plástica y musical aplicables a niños** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 57.14% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



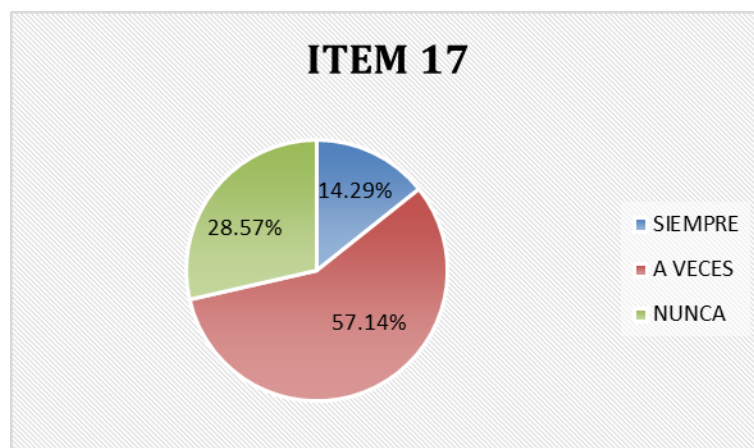
15. En el ítem **Es proactiva y muestra una actitud serena, cooperativa, estimulante, entusiasta, orientadora, respetuosa, positiva, confiable, alegre, innovadora, paciente, competente, cariñosa, dedicada y responsable** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 28.57% de lo realiza a veces y finalmente el 42.86% nunca lo realiza.



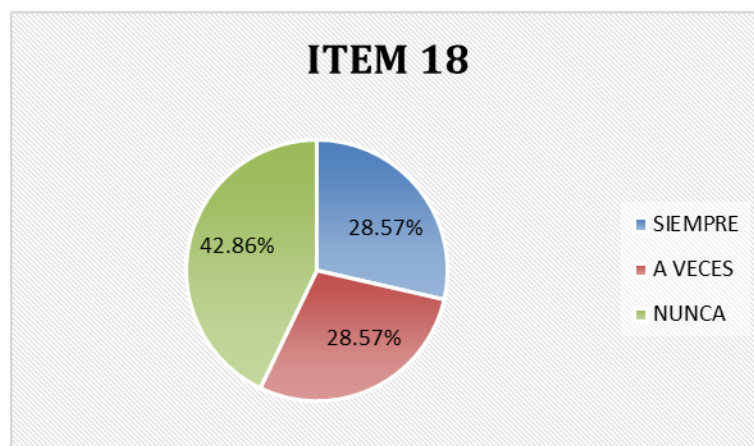
16. Con respecto al ítem **Tiene gran vocación y estabilidad emocional la cual se proyecta en sus relaciones interpersonales** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 42.86% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



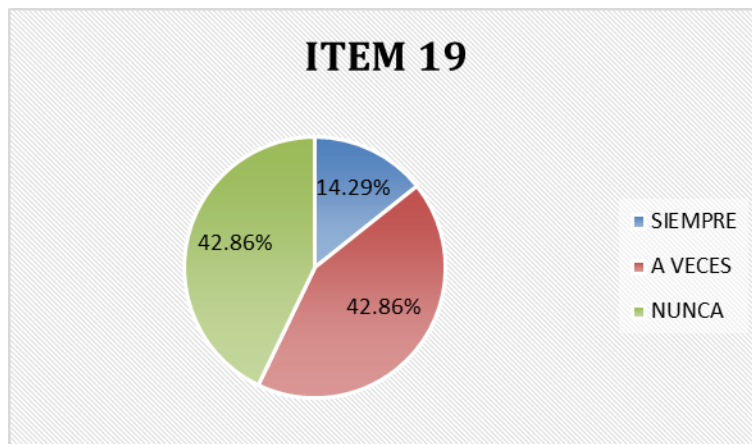
17. De acuerdo al ítem **Su imagen es agradable, limpia y cordial** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 57.14% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.



18. En el ítem **Está abierta al cambio, sus clases son originales y creativas** el 28.57% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 28.57% de lo realiza a veces y finalmente el 42.86% nunca lo realiza.



19. Con respecto al ítem **Tiene la sensibilidad necesaria para descubrir y aprovechar los talentos y potencialidades de sus alumnos** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 42.86% de lo realiza a veces y finalmente el 42.86% nunca lo realiza.



20. De acuerdo al ítem **Nunca olvida que la educadora debe ser un modelo de conducta, tanto a nivel personal como profesional** el 14.29% de los docentes observados siempre realizan el ítem en cuestión, asimismo el 57.14% de lo realiza a veces y finalmente el 28.57% nunca lo realiza.

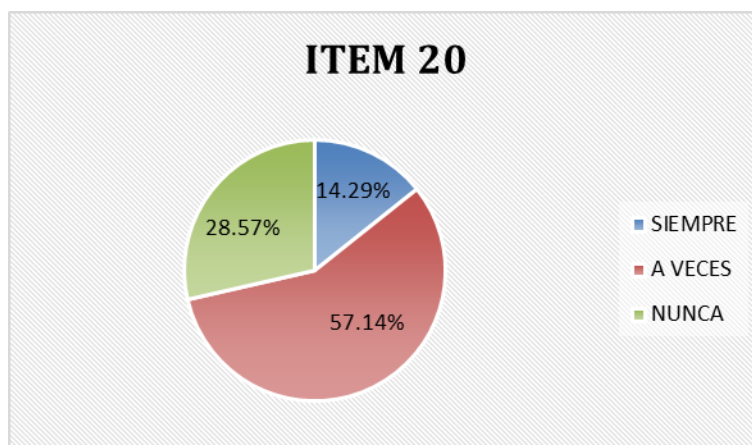


TABLA 02

INDICADOR: Ausente participación de la familia, en el desarrollo de los procesos de la Estimulación temprana

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de Observación

Contexto: Reuniones con Padres de Familia (Una vez por mes)

Nº	ITEMS	CRITERIOS					
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
		N	%	N	%	N	%
1	Denota su preocupación por la educación de su hijo en la SET	2	15.38%	8	61.54%	3	23.08%
2	Demuestra que comprende la idea de que los padres son los más importantes en la educación de sus hijos.	3	23.08%	7	53.85%	3	23.08%
3	Comparten la idea de llevarse “bien” y “muy bien” con sus hijos	3	23.08%	6	46.15%	4	30.77%
4	Reconocen mayor cantidad de cualidades en sus hijos	1	7.69%	8	61.54%	4	30.77%
5	Son capaces de constatar los cambios en el modo de comunicar que tiene el niño/a medida que va creciendo	3	23.08%	5	38.46%	5	38.46%
6	Reconocen necesitar ayuda para educar a sus hijos	2	15.38%	8	61.54%	3	23.08%
7	Tiene clara la idea de que la educación es un aspecto fundamental en la vida de su hijo	3	23.08%	6	46.15%	4	30.77%
8	Su asistencia a las Reuniones es asumida con responsabilidad	2	15.38%	7	53.85%	4	30.77%
9	Está pendiente en el desarrollo de las tareas de sus hijos	3	23.08%	5	38.46%	5	38.46%
10	Colabora permanentemente en las actividades que se programan en la SET	2	15.38%	8	61.54%	3	23.08%

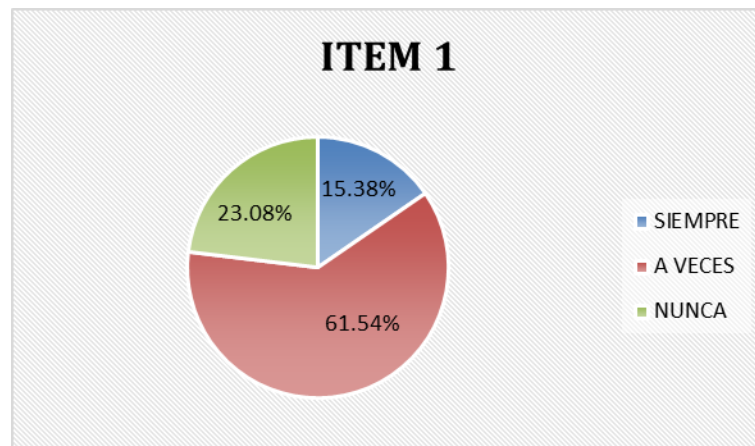
FUENTE: Observación a 13 madres de los niños que asisten a la SET

INTERPRETACIÓN:

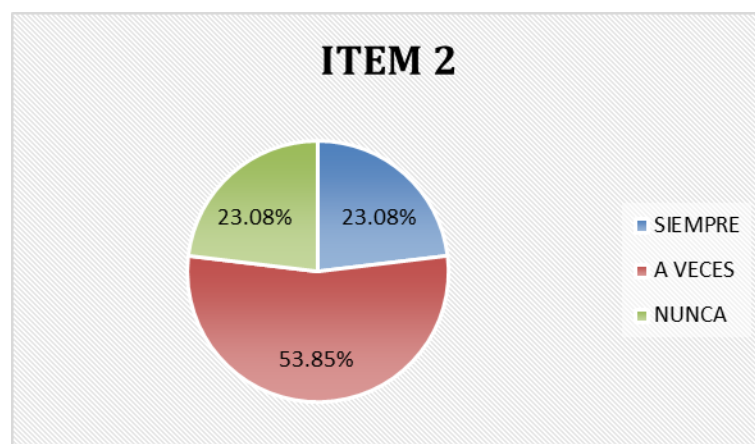
Al realizar una ficha de observación a 07 madres de familia sobre los distintos ítems relacionadas al indicador **Ausente participación de la familia, en el desarrollo de los procesos de la Estimulación temprana** se pudo observar que:

1. Con respecto al ítem **Denota su preocupación por la educación de su hijo en la SET** el 15.38%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el

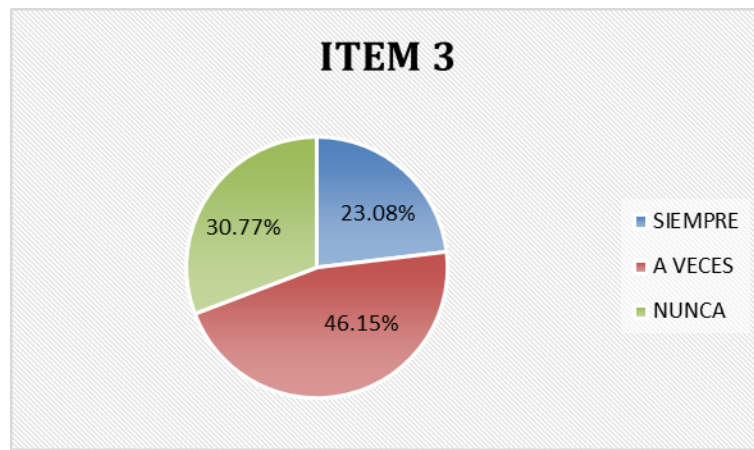
ítem en cuestión, asimismo el 61.54% de lo realiza a veces y finalmente el 23.08% nunca lo realiza.



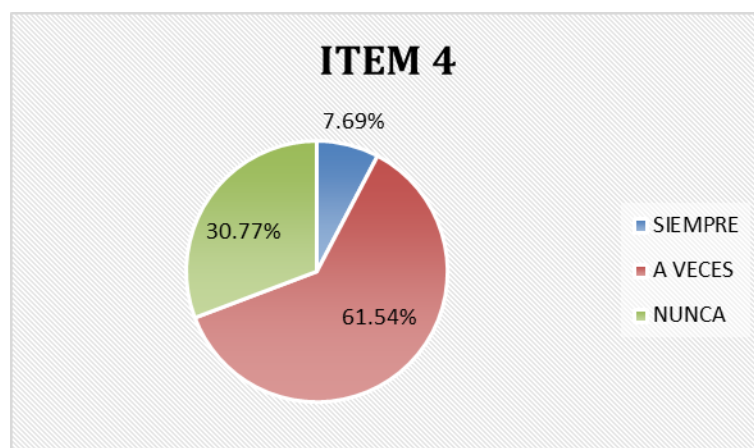
2. De acuerdo al ítem **Demuestra que comprende la idea de que los padres son los más importantes en la educación de sus hijos** el 23.08%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 53.85% de lo realiza a veces y finalmente el 23.08% nunca lo realiza.



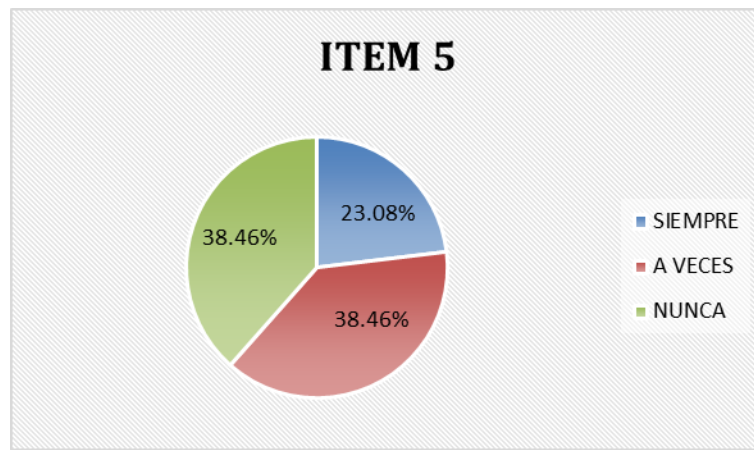
3. En el ítem **Comparten la idea de llevarse “bien” y “muy bien” con sus hijos** el 23.08%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 46.15% de lo realiza a veces y finalmente el 30.77% nunca lo realiza.



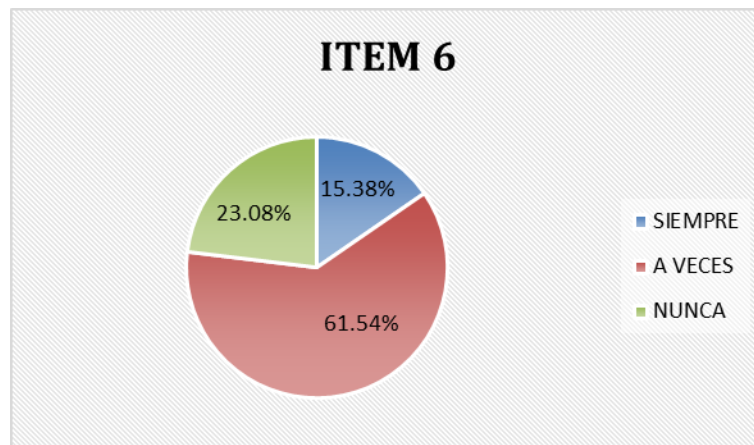
4. Con respecto al ítem **Reconocen mayor cantidad de cualidades en sus hijos** el 7.69%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 61.54% de lo realiza a veces y finalmente el 30.77% nunca lo realiza.



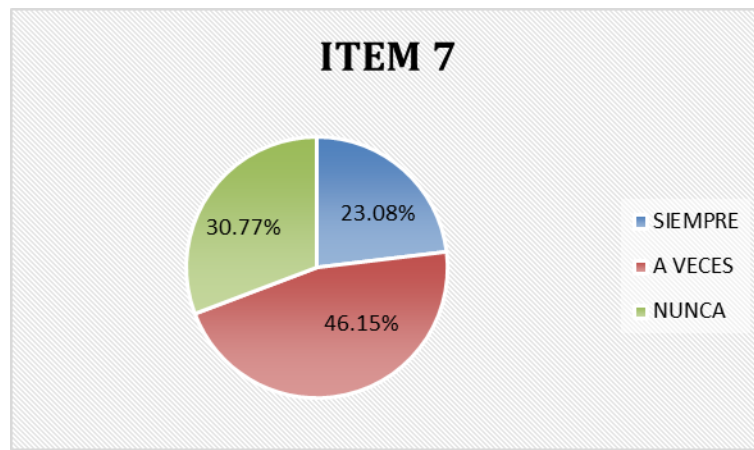
5. De acuerdo al ítem **Son capaces de constatar los cambios en el modo de comunicar que tiene el niño/a medida que va creciendo** el 23.08%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 38.46% de lo realiza a veces y finalmente el 38.46% nunca lo realiza.



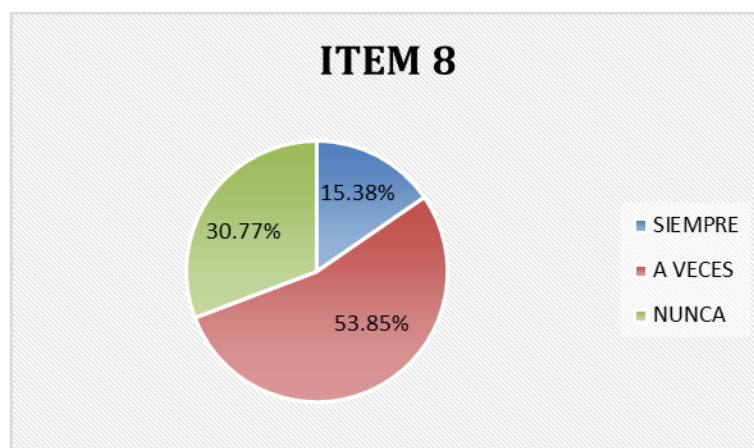
6. En el ítem **Reconocen necesitar ayuda para educar a sus hijos** el 15.38%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 61.54% de lo realiza a veces y finalmente el 23.08% nunca lo realiza.



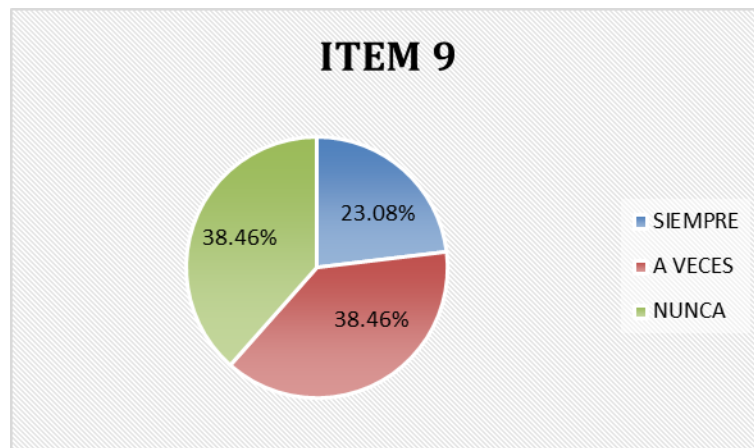
7. Con respecto al ítem **Tiene clara la idea de que la educación es un aspecto fundamental en la vida de su hijo** el 23.08%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 46.15% de lo realiza a veces y finalmente el 30.77% nunca lo realiza.



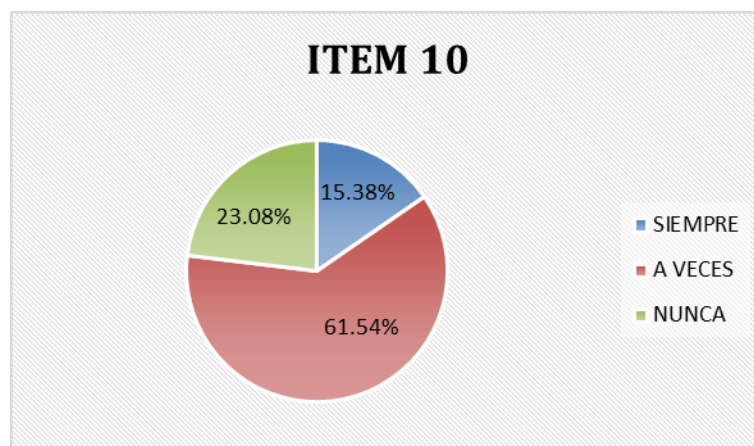
8. De acuerdo al ítem **Su asistencia a las Reuniones es asumida con responsabilidad** el 15.38%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 53.85% de lo realiza a veces y finalmente el 30.77% nunca lo realiza.



9. En el ítem **Está pendiente en el desarrollo de las tareas de sus hijos** el 23.08%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 38.46% de lo realiza a veces y finalmente el 38.46% nunca lo realiza.



10. Con respecto al ítem **Colabora permanentemente en las actividades que se programan en la SET** el 15.38%, de las madres de familia observadas, siempre pueden realizar el ítem en cuestión, asimismo el 61.54% de lo realiza a veces y finalmente el 23.08% nunca lo realiza.



MODELO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SISTÉMICO PARA DESARROLLAR LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS
DE 6 MESES A DOS AÑOS

3.3. LA PROPUESTA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A manera de introducción

Es casi imposible hablar de estimulación temprana sin abordarla desde el punto de vista de las neurociencias. ¿Cómo es el cerebro del niño al nacer? El proceso de desarrollo cerebral comienza a los pocos días de la concepción, es decir, las neuronas comienzan a proliferar mucho antes del nacimiento. Así, en la etapa fetal se han establecido conexiones que permiten la regulación de procesos vitales como la respiración, la digestión, circulación, etc. Después de nacer existen unos 100.000 millones de células en el cerebro pero la mayor parte no están conectadas entre sí y no pueden funcionar por cuenta propia. Deben organizarse en forma de redes formadas por billones de conexiones y sinapsis que las unen. Este proceso está influido poderosamente por factores medio ambientales, incluyendo entre ellos la nutrición, el cuidado, el afecto y la estimulación individual y en general, todos los estímulos sensoriales. La etapa de 0 a 3 años, es considerada el periodo crítico o el periodo de oportunidades para toda persona, ya que el cerebro no sólo es especialmente receptivo de información, sino que además necesita de ella para lograr las apropiadas conexiones neuronales. Los estímulos emocionales, afectivos, verbales, visuales y auditivos orientan y conducen el complejo proceso de interconexión de neuronas, que posteriormente va a permitir un aprendizaje normal. Es un periodo en el cual se adquiere con mayor facilidad los distintos tipos de conocimientos y habilidades y por lo tanto la base de los diferentes tipos de competencias con que las personas podrán desarrollarse durante la vida. Así por ejemplo, el entrenamiento de la habilidad musical desarrollada durante los primeros períodos de la vida, que se traduce en una mayor actividad en la región cortical somato sensorial, deja grabaciones cerebrales que van a facilitar perfeccionamientos posteriores. Durante este periodo se establece la mayor parte de las sinapsis y luego se mantienen más o menos estables hasta los 10 años de vida, para posteriormente decrecer. Así, durante los primeros años el cerebro aparece extraordinariamente denso, con dos veces más sinapsis que las que eventualmente podría necesitar más adelante. Si las sinapsis se utilizan repetidamente en la vida del niño, se refuerzan y forman parte del entramado permanente del cerebro. Si no son usadas repetida o suficientemente, estas son eliminadas en un proceso denominado "poda" cerebral.

Este proceso es en gran medida determinado por la cantidad y la calidad de los estímulos otorgados por la experiencia ambiental. Si el ambiente en que vive el niño no brinda las condiciones óptimas para su desarrollo (nutrición, estimulación sensorial, salud de la madre, apego madre/hijo, etc.) no se reforzarán ni la cantidad ni el tipo de vías neuronales adecuadas, y por ende, la poda neuronal será mayor y más perjudicial para el desarrollo saludable del niño. La carencia de estos estímulos, inhibe el desarrollo de dendritas de las neuronas, dejando secuelas que posteriormente dificultarán el proceso de aprendizaje. A mejor ambiente, mayor cantidad y calidad de las vías neuronales conservadas para el futuro, y menor número y calidad de neuronas eliminadas. La estimulación que se recibe del medio ambiente es la que condiciona el desarrollo general del cerebro, a partir de los o "circuitos o redes neuronales". Las funciones cerebrales, se basan fundamentalmente en el rápido y eficiente pasaje de señales de una parte del cerebro a otra, para lo que se necesita una muy bien organizada red neuronal de interconexión. El elemento básico son las células cerebrales (neuronas) y las interconexiones que se establezcan entre ellas (sinapsis). Las dendritas de las neuronas son vitales, no sólo para lograr las interconexiones apropiadas, sino también para la síntesis proteica involucrada en el aprendizaje y la memoria. Se deben establecer entornos retadores, tales como impulsar las oportunidades de aprendizaje, las interacciones sociales y las actividades físicas, las cuales son claves para aumentar el crecimiento de conexiones neuronales múltiples.

(Tomado de: www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-esti-t-11.htm)

3.3.1. SOBRE LA NEUROCIENCIA Y LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Ferrés (2017) De forma resumida podríamos decir que la neurociencia estudia la estructura, función y desarrollo del Sistema Nervioso, lo que incluye por supuesto el cerebro humano. En los últimos años la neurociencia ha avanzado espectacularmente gracias a diversos descubrimientos científicos que van arrojando luz sobre un tema tan complejo. Queda mucho todavía por investigar y comprender, sin embargo, si hay ya muchas evidencias y certezas científicas sobre temas que podrían ser muy útiles y aplicables en la sociedad, por ejemplo, por parte de padres y maestros en la educación y desarrollo del potencial de los niños (...) Conocer cómo funciona el cerebro puede dar muchas respuestas en temas como la memoria, la emoción, la conducta de cada uno, el pensamiento, los sentimientos, las capacidades intelectuales y creativas, el aprendizaje, la estimulación temprana, la educación de los niños tanto por los padres en casa como por los profesores en los colegios y universidades.

Rodríguez (2014) considera que ahora está claro que la experiencia en los inicios de la vida (desde el útero y hasta los seis años), tiene un importante efecto en la diferenciación de las células del sistema nervioso (las neuronas) y en el esculpido y conexión de los millones de neuronas del cerebro que determinan cómo funcionan sus diferentes partes. Al respecto Fraser Mustard, investigador canadiense señala que: “El cerebro está compuesto por millones de neuronas que tienen la misma codificación genética, pero a medida que el cerebro se desarrolla a través de la experiencia, las neuronas adquieren funciones diferentes. Son estos estímulos, a los cuales se hayan expuestas las neuronas desde el nacimiento, los que determinan sus diferentes funciones. Las conexiones neuronales sólo se desarrollan si existen condiciones para que los procesos de sinapsis y mielinización se realicen, sobre la base de una correcta alimentación y de estímulos tempranos, constantes y sistemáticos”. El Dr. Fraser Mustard destaca que los primeros años de vida, son el ciclo de mayor plasticidad cerebral, donde las experiencias tempranas, influyen sobre el desarrollo del cerebro, la salud, el comportamiento y el alfabetismo, por lo cual podemos afirmar que la educación infantil temprana redimensiona el desarrollo infantil. Hay que ponderar que el desarrollo infantil determina el desarrollo cerebral y las consecuencias futuras para las sociedades. De acuerdo a lo anterior, la estimulación temprana, los ambientes estimulantes, los aprendizajes significativos, los cuidados de salud, nutrición y afecto, serían los responsables de actividades neuronales que generan, a su vez, acciones cognitivas, sensoriales y afectivas, base de otras operaciones fundamentales para el sujeto, como las intelectuales, las relaciones sociales y, en general, de su desarrollo biopsicosocial. Científicamente se ha determinado que los primeros años de vida son determinantes en la vida del individuo. En esta etapa las estructuras biofisiológicas y psicológicas del niño están en pleno proceso de formación y maduración, sentándose las bases fundamentales de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán.

CONCLUSIONES

1. Análisis de los niveles de las deficiencias en la Estimulación Temprana de los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo, mediante el estudio de los siguientes indicadores: a) La desarticulación de las aéreas psicomotora y socioemocional, b) Escasa Técnicas y actividades de Estimulación temprana c) Ausente participación de la familia.
2. Elaboración de un Marco teórico sustentado en la teoría sistémica y los principios científicos de la Neurociencia, para describir y explicar el problema, analizar e interpretar los resultados de la investigación; para elaborar la propuesta de solución.
3. Diseñar un Modelo Pedagógico de Estimulación Temprana, sustentado en la teoría sistémica y los principios científicos de la Neurociencia para superar las deficiencias de la Estimulación Temprana de los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo.

SUGERENCIAS

1. La Estimulación temprana es primordial para el desarrollo del individuo, mientras más temprano reciba la atención, mejores los resultados posteriores.
 2. Es necesario que las promotoras que laboran en los SET, conozcan cuál es el funcionamiento del cerebro, cómo está constituido, con la finalidad de brindarle la mejor atención a los niños que atienden.
 3. Corresponde al Estado, a las Universidades, buscar la formación de neuro - educadores, con la finalidad de atender de la mejor manera el desarrollo normal de los niños.
- .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEYA Gilardon, Mariana Del Pino, Alicia Di Candia, Virginia Fano, Sara Krupitzky, María Isabel Fernández, Virginia Orazi.. (2004). El desarrollo del niño. Una definición para la reflexión y la acción. 2017, de Comité Nacional de Crecimiento y Desarrollo

ANDER-EGG, E. (2004). Métodos y técnicas de investigación social. Grupo editorial Lumen, 1a edición. Buenos Aires.

BERNAL, C. (2006). Metodología de la Investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales.(2da Edición). Pearson Education.

BERTALANFFY Von, L. Teoría General de los Sistemas. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1976.

CARRANZA Sare, Cecilia. (2012). La estimulación Temprana. Trabajo monográfico presentado en la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional de Trujillo.

CORTÉS, C., TRONCOSO M.J. 2008. Estimulando des la Temprana Infancia: Un perspectiva educacional, considerando la neurociencia, Seminario de Grado, Departamento de Educación, Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. 2017, de Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública Sitio web:

DUANE H. 2004. Principios de la neurociencia, Editorial The sevier science. España.

FIGUEROA DE CAMACHO, Elsa. Cursillo de Estimulación Temprana. Separata, 1984

FULLAT, O. (1992). Conceptos básicos en la pedagogía. Ediciones CEAC. Perú. 164-08020.Barcelona – España.

GARCÍA Márquez G., 2002. Vivir para contarla. Editorial Mondadori, España.

GARCÍA Vincéns, Carmen S. (2009). La estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje de los niños 0-5 años. Tesis para obtener el grado de Magister. Universidad Metropolitana.

GRENIER, María Elena. La estimulación temprana: Un reto del siglo XXI. O.E.I. Ed. Marzo/Abril. 2000.

GRIFFIN, Keith. (2001). Ensayos sobre el desarrollo humano. Barcelona: Editorial Icaria

GUANIPA, M. (2008) Guía de estudio. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Doctorado en Ciencia de la Edición. Maracaibo. Venezuela.

HERNÁNDEZ, A. (2003). Introducción a las ciencias de la educación. 3a ed. Ediciones UAPA: Santo Domingo.

HUEPP Ramos, Félix Lázaro. (2005). Estimulación temprana a niños de cero a dos años con factores de riesgo de retraso mental. Tesis para obtener el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba

JIMÉNEZ, C. 2003. Neuropedagogía, Lúdica y Competencias. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

KANDEL E., Schwartz J., Jessell T. 1997. Neurociencia y Conducta. Prentice Hall, Madrid, España., pág. 35

LEMUS, L. (1969). Pedagogía: temas fundamentales. Kapelusz: Buenos Aires.

LÓPEZ, F. (2009, junio). “Concepto y metodología de la atención, estimulación temprana. Modelos de intervención.”

MACHADO, M. (2004), El pensamiento filosófico-pedagógico en Grecia. Ediluz. Maracaibo. Venezuela.

MARTÍNEZ MENDOZA, Franklin (2013). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar CELEP.

MARTINS de Souza Juliana, Maria de La Ó Ramallo Veríssimo. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. En Child development: concept analysis and NANDA-I's diagnoses review (110). São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

MATAS, Susana; DE MULVEY, Mauren M. ; PAOME, Silvana; SEGURA DE FRÍAS, Elena; TAPIA, Liliama. 2012. “Estimulación temprana de 0 a 36 meses”. Editorial Lumen-Hymanitas, quinta edición. Buenos Aires.

MÉNDEZ Delgado y Lloret Feijóo: (2007) Análisis territorial del desarrollo humano en Cuba, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2007c/

MEZA. L. (2002). La Educación como Pedagogía o como Ciencia de la Educación. En revista virtual Matemática, Educación e Internet.
<http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/Contribucionesv3n2002/educacion/pag1.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Sentido de la educación inicial. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

MERCADO Garcés, Nelly Lupe, Maritza Soncco Sucapuca, Jorge Mantilla Sagástegui. (2009). “Guía Estimulación Temprana” – Para el Facilitador. Perú: ADRA PERÚ.

PAPALIA, Diane E., Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feidman. (2010). Desarrollo humano, undécima edición. México D.F.: McGraw-Hill Companies, Inc.

PÉREZ, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente. Cumana. Venezuela. Utopía y praxis latinoamericana..ISSN1315-5216. Versión impresa.

PETRUS, A. (1997). Pedagogía Social. Editorial Ariel: Barcelona.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Nueva York: Communications Development Incorporated.

REGIDOR, Ricardo. “Las capacidades del niño. Guía de Estimulación temprana de 0 a 8 años”. Ediciones Palabra S.A. 2003. Madrid.

RICHTER DE AYARZA, Rosa. “La educación del niño menor de 3 años”. Editores Amaru

RODRÍGUEZ Martínez. María Guadalupe (2014) La educación temprana como eje central del desarrollo humano. cendi@prodigy.net.mx dg@cendi.org

SÁNCHEZ, Ana. “Experiencias de una Madre”. Ediciones Palabra S.A. 2001. Madrid.

SÁNCHEZ, Ana. “La educación temprana de 0 a 3 años”. Ediciones Palabra S.A. 2001. Madrid.

SARRAMONA, J. & Marques, S. (1985). ¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual. GERSA: Barcelona.

SOTO, Guillermo 2006. Apuntes de clases de Psicolingüística, Primer Semestre, Departamento de Educación, Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

TEZANOS Vázquez, Sergio, Ainoa Quiñones Montellano, David Gutierrez Sobrao, Rogelio Madrueño Aguilar. (2013). Desarrollo humano, pobreza y desigualdades. España: E.T.S. Caminos, Canales y Puertos.

TOGA AW, Thompson PM, Sowell ER; Thompson; Sowell (2006). «Mapping brain maturation

VILA B. Flórez C. 2005. Material Sensorial (0 a 3 años). Editorial grao. Barcelona. España.

VILLAMIZAR, Gustavo, 2003. El Lenguaje en la comprensión de la lectura, Acción Pedagógica, Vol. 12, No. 2, Santiago, Chile.

ZULUAGA, J. (2005). Neurodesarrollo y Educación Inicial.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
LAMBAYEQUE

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

TÍTULO DE LA TESIS:

MODELO PEDAGÓGICO SISTÉMICO PARA DESARROLLAR LA ESTIMULACIÓN
TEMPRANA EN NIÑOS DE 6 MESES A DOS AÑOS

Objetivo

Analizar los niveles de las deficiencias en la Estimulación Temprana de los SET del distrito de la Victoria – Chiclayo, mediante el estudio de los siguientes indicadores: a) La desarticulación de las aéreas psicomotora y socioemocional, b) Escasa Técnicas y actividades de Estimulación temprana c) Ausente participación de la familia.

CUADRO 01

INDICADOR: desarticulación de las aéreas psicomotora y socioemocional

DE LOS PROGRAMAS CURRICULARES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN
INICIAL (0-2 AÑOS)

Propuesta del DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el
Aula, en sus Niveles de Áreas, Competencias, Capacidades y Actitudes

PRIMERA SECCIÓN: ÁREAS

ÁREAS	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
4. Área Relación consigo mismo Fundamentación Competencias Capacidades, conocimientos y actitudes	
5. Área Relación con el medio natural y social Fundamentación Competencias Capacidades, conocimientos y actitudes	
6. Área Comunicación Fundamentación Competencias Capacidades, conocimientos y actitudes	

FUENTE: DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula.
Elaborado por la investigadora.

SEGUNDA SECCIÓN: COMPETENCIAS

CICLO I		ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
ÁREA: RELACIÓN CONSIGO MISMO		
Desarrollo de la psicomotricidad	Explora de manera autónoma el espacio y los objetos e interactúa con las personas en situaciones de juego y de la vida cotidiana, demostrando coordinación motora.	
Construcción de la identidad personal y autonomía	Se reconoce a sí mismo, demostrando placer y confianza al realizar movimientos y al relacionarse con los adultos, expresando con libertad sus necesidades, preferencias, intereses y emociones.	
	Demuestra seguridad y confianza en sí mismo y en los demás desarrollando progresivamente su autonomía al participar espontáneamente en juegos y rutinas diarias según las prácticas de crianza de su entorno.	
Testimonio de vida	Establece vínculos de confianza y primeras manifestaciones de amor con sus seres queridos como primeras experiencias de vivencia de la fe.	
ÁREA: RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL		
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Participa con interés en actividades de su entorno, familia, centro o programa, expresando sus sentimientos y emociones e iniciándose en responsabilidades sencillas.	
Cuerpo humano y conservación de la salud	Participa en el cuidado de su salud, tomando iniciativa y disfrutando de hábitos que el adulto fomenta para su conservación.	
Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente	Identifica a los animales y plantas como seres vivos, que merecen cuidados, demostrando interés por relacionarse con ellos.	
Número y relaciones	Explora de manera libre y espontánea los entornos físicos, los objetos e interactúa con ellos y las personas estableciendo relaciones.	
ÁREA: COMUNICACIÓN		
Expresión y comprensión oral	Expresa espontáneamente y con claridad sus necesidades, sentimientos y deseos, comprendiendo los mensajes que le comunican otras personas	
Comprensión de imágenes y símbolos	Interpreta las imágenes y símbolos de textos a su alcance, disfrutando de compartirlos	
Expresión y apreciación artística	Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través de diferentes lenguajes artísticos como forma de comunicación	

FUENTE: DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula
Elaborado por la investigadora

TERCERA SECCIÓN: CAPACIDADES Y ACTITUDES

Por ejemplo:

DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD (1 – 2 años)

CAPACIDADES	
1. Coordina brazos y piernas al desplazarse caminando. 2. Realiza movimientos de coordinación óculo manual, con mayor precisión: prensión de pinza para introducir objetos en botellas, sacar el objeto deseado. 3. Explora formas de desplazamiento y movimiento, controlando su eje postural, equilibrio y coordinación, al pararse, dar sus primeros pasos, caer sentado y volver a levantarse. 4. Explora e identifica con diferentes movimientos y desplazamientos, algunas partes de su cuerpo. 5. Coge y sujeta objetos utilizando alternativamente ambas manos. 6. Percibe características del espacio al realizar actividades cotidianas: jugar a cargar, arrastrar, trasladar de un lugar a otro objetos grandes de poco peso. 7. Realiza rutinas de alimentación, higiene y sueño. Se mueve al compás de la música que escucha.	
ACTITUDES	
1. Disfruta al desplazarse por el espacio. 2. Muestra disposición a realizar rutinas. 3. Disfruta al moverse al compás de la música.	

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y LA AUTONOMÍA.

CAPACIDADES	
1. Dice su nombre cuando se lo solicitan. 2. Reconoce su imagen en fotos, álbumes, etc. 3. Expresa su confianza a los adultos a través de la expresión gestual. 4. Reconoce y reacciona ante las muestras de afecto y otras expresiones emocionales de las personas cercanas.	
ACTITUDES	
1. Muestra agrado al escuchar su nombre y reconocerse en fotos y espejos. 2. Demuestra aceptación o rechazo ante diversas situaciones. 3. Se muestra confiado y seguro ante los miembros de su familia, y desconfiado con las personas desconocidas. 4. Persevera en las actividades de juego que realiza por iniciativa propia.	

FUENTE: DCN y sus derivaciones o eslabonamientos hasta su puesta en práctica en el Aula
Elaborado por la investigadora

TABLA 01

INDICADOR: escasez de técnicas y actividades propias de la estimulación temprana

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de Observación

Contexto: Reunión de Profesoras (Una vez por semana)

N°	ITEMS	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	Denota amplia sensibilidad y gusto por los niños de 0 a 6 años.			
02	Muestra espíritu creativo y dinámico.			
03	Presenta solidez en sus principios éticos y morales.			
04	Demuestra su carácter tolerante, paciente y respetuoso ante los niños y niñas.			
05	Se comunica de manera natural y eficaz con los demás			
06	Se desarrolla en un marco de tranquilidad y respeto			
07	Domina los procesos biológicos, psicológicos y sociales de los niños menores de 6 años y sus procesos de aprendizaje			
08	Maneja herramientas teóricas de educación			
09	Utiliza y adapta elementos potencialmente educativos de la sociedad			
10	Conoce los programas de conducción y evaluación del aprendizaje			
11	Valora la importancia que tiene la infancia en el desarrollo de todo ser humano			
12	Hace del aula un ambiente afectivo, ideal para niños de 0 a 6 años			
13	Maneja técnicas de estimulación temprana			
14	Maneja técnicas de aplicación de contenidos literarios, expresión plástica y musical aplicables a niños			
15	Es proactiva y muestra una actitud serena, cooperativa, estimulante, entusiasta, orientadora, respetuosa, positiva, confiable, alegre, innovadora, paciente, competente, cariñosa, dedicada y responsable			
16	Tiene gran vocación y estabilidad emocional la cual se proyecta en sus relaciones interpersonales			
17	Su imagen es agradable, limpia y cordial			
18	Está abierta al cambio, sus clases son originales y creativas			
19	Tiene la sensibilidad necesaria para descubrir y aprovechar los talentos y potencialidades de sus alumnos			
20	Nunca olvida que la educadora debe ser un modelo de conducta, tanto a nivelpersonal como profesional			

FUENTE: observación a 7 profesoras de las SET

TABLA 02

INDICADOR: Ausente participación de la familia, en el desarrollo de los procesos de la Estimulación temprana

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de Observación

Contexto: Reuniones con Padres de Familia (Una vez por mes)

N°	ITEMS	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	Denota su preocupación por la educación de su hijo en la SET			
02	Demuestra que comprende la idea de que los padres son los más importantes en la educación de sus hijos.			
03	Comparten la idea de llevarse “bien” y “muy bien” con sus hijos			
04	Reconocen mayor cantidad de cualidades en sus hijos			
05	Son capaces de constatar los cambios en el modo de comunicar que tiene el niño/a medida que va creciendo			
06	Reconocen necesitar ayuda para educar a sus hijos			
07	Tiene clara la idea de que la educación es un aspecto fundamental en la vida de su hijo			
08	Su asistencia a las Reuniones es asumida con responsabilidad			
09	Está pendiente en el desarrollo de las tareas de sus hijos			
10	Colabora permanentemente en las actividades que se programan en la SET			

FUENTE: Observación a 13 madres de los niños que asisten a la SET