



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

TÍTULO:

**LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INCIDENCIA EN EL
DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS
DEL CENTRO EDUCATIVO VÍCTOR EMILIO VALDIVIESO DE LA
CIUDAD DE LOJA, DURANTE EL PERÍODO 2010-2011**

Tesis previo a la obtención del
Título de Licenciada en Ciencias
de la Educación Mención
Psicología Infantil y Educación
Parvularia

AUTORA:

FANNY ELIZABETH LOAIZA REYES.

DIRECTOR:

DR. CESAR ANTONIO LEÓN AGUIRRE MG. SC.

**LOJA- ECUADOR
2015**

CERTIFICACIÓN

Doctor.

Cesar Antonio León Aguirre, Mg. Sc.

DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

CERTIFICA:

Que el presente trabajo denominado: **LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO VÍCTOR EMILIO VALDIVIESO DE LA CIUDAD DE LOJA, DURANTE EL PERÍODO 2010-2011** de autoría de la señora. Fanny Elizabeth Loaiza Reyes, egresada de la carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia, de la Modalidad de Estudios a Distancia MED, ha sido dirigida y asesorada durante el proceso de ejecución de acuerdo a los procedimientos legales y metodológico-técnicos que establece la institución, por lo que autorizo su presentación ante el organismo competente para el tramite respectivo..

Cédula: 1102059079

Fecha: Loja, Marzo del 2015

Loja, 05 de Marzo del 2015.

f: 

Dr. Cesar Antonio León Aguirre, Mg. Sc.

DIRECTOR DE TESIS

AUTORÍA
CARTA DE AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR, PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRONICA DEL TEXTO COMPLETO.

Yo, Fanny Elizabeth Loaiza Reyes, declaro ser autora del presente trabajo de tesis y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes Jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la Publicación de mi tesis en el Repositorio Institucional Biblioteca Virtual.

Autora: Fanny Elizabeth Loaiza Reyes

Firma: 

Cédula: 1102066089

Fecha: Loja, Marzo del 2015

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DEL AUTOR, PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Yo, Fanny Elizabeth Loaiza Reyes, declaro ser autora de la tesis titulada: **LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO VÍCTOR EMILIO VALDIVIESO DE LA CIUDAD DE LOJA, DURANTE EL PERÍODO 2010-2011**, como requisito para optar al grado de Licenciada en Psicología Infantil, autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repertorio Digital Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia de la tesis que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 06 días del mes de marzo del dos mil quince, firma la autora.

Firma:



Autora: Fanny Elizabeth Loaiza Reyes

Cédula: 1102066089

Dirección: Loja, Av. Orillas del Zamora y Virgilio Abarca

Correo Electrónico: fannyloaiza60@hotmail.com

Teléfono: 2582606 Celular: 0993371022

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Director de Tesis: Dr. César Antonio León Aguirre Mg. Sc.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL:

PRESIDENTE Lic. Luis Valverde Jumbo Mg. Sc.

VOCAL Dra. Carmen Alicia Aguirre Mg. Sc.

VOCAL Dra. María Lorena Muñoz Mg. Sc.

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a:

A Dios, por acompañarme en todo momento y guiarme en cada uno de mis pasos.

A la memoria de mi amado esposo José Rafael León quien desde el cielo me ha guiado y acompañado siempre.

A mis queridos PADRES Ricardo y Antonieta por todo su apoyo y enseñanzas, que a lo largo de mi vida me han servido para lograr cristalizar el anhelo de convertirme en profesional.

A mis queridos hijos María Antonieta, Fanny Karina, José Rafael y Daniel Ricardo quienes con su apoyo y cariño han sido aliados permanentes para lograr mis metas.

Fanny Loaiza

AGRADECIMIENTO

Agradezco a las Autoridades de la Universidad Nacional de Loja, en particular al Área de la Educación el Arte y la Comunicación en la modalidad de estudios a distancia de la carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia por el apoyo brindado durante el transcurso de mi carrera y en especial al Dr. Cesar León Aguirre, por su valiosa y acertada orientación en la realización y culminación de este trabajo de investigación.

A las personas del Centro Víctor Emilio Valdivieso de la ciudad de Loja, ya que sin su apertura y ayuda incondicional no hubiese sido posible la obtención de tan valiosa información.

Fanny Loaiza

ESQUEMA DE CONTENIDOS:

CERTIFICACIÓN

AUTORÍA

CARTA DE AUTORIZACIÓN

AGRADECIMIENTO

DEDICATORIA

a. TÍTULO

b. RESUMEN

ABSTRACT

c. INTRODUCCIÓN

d. REVISIÓN DE LITERATURA

e. MATERIALES Y MÉTODOS

f. RESULTADOS

g. DISCUSIÓN

h. CONCLUSIONES

i. RECOMENDACIONES

j. BIBLIOGRAFÍA

k. ANEXOS

a. TÍTULO:

**LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INCIDENCIA EN EL
DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DEL
CENTRO EDUCATIVO VÍCTOR EMILIO VALDIVIESO DE LA CIUDAD DE
LOJA, DURANTE EL PERÍODO 2010-2011**

b. RESUMEN

El presente estudio: “LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO “VICTOR EMILIO VALDIVIESO” DE LA CIUDAD DE LOJA, DURANTE EL PERÍODO 2010-2011”; es de tipo prospectivo se lo realizo en 25 niños y 3 educadoras en el centro infantil Víctor Emilio Valdivieso de la ciudad de Loja en el cual se buscó determinar la incidencia de la estimulación temprana en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años, durante el período 2010-2011 para lo cual se utilizó el método de observación directa y encuesta del cual se obtuvieron los siguientes resultados: la estimulación temprana influye positivamente en el desarrollo socio afectivo 44% de niños se relacionan entre sí y con adultos, 60% muestran alegría frente a estímulos, 40% se denominan a sí mismo como “yo”, 40% ya han desarrollado el lenguaje y 48% se desenvuelven favorablemente en el ambiente. El 40% participan en actividades lúdicas con carteles, el 100% de juguetes con que cuentan son manuales demostrándose la falta de otro tipo de juguetes, el 40% de los materiales utilizados son reciclables, el 60% de las actividades de integración son recreativas, los espacios físicos en un 80% son aulas de clase y solo 2% áreas verdes. En cuanto a la participación de los padres se determinó que es baja 72%.

Palabras clave: estimulación temprana, desarrollo socio-afectivo.

ABSTRACT

This study is prospective it performed in 25 children and 3 educators in the early childhood center Victor Emilio Valdivieso city of Loja in which we sought to determine the incidence of early stimulation in the socio-emotional development of children 3-4 years during the period 2010-2011 for which the method of direct observation and survey which the following results are used: early stimulation positively influences the socio emotional development 44% of children are interrelated and adults, 60% show joy to stimuli, 40% are referred to himself as "I", 40% have already developed and 48% lenguaje unfold favorably in the environment. 40% participate in recreational activities with posters, 100% of toys that have manuals are demonstrating a lack of other toys, 40% of the materials used are recyclable, 60% of the integration activities are recreational, physical spaces are 80% classroom and only 2% green areas. As for parental involvement was determined to be 72% lower.

Keywords Early: socio-emotional, stimulation development.

c. INTRODUCCIÓN

La estimulación ha sido motivo de estudio desde hace muchos años por científico, filósofos y psicólogos. Una de las primeras personas en plantear un juicio acerca de este contenido es Aristóteles (384 - 322 a.C.) en el siglo IV a. C; el cual afirma que “la motivación es provocada por el agrado, es decir, que alguna acción que realicemos debe agradarnos o provocarnos felicidad”.

Más recientemente psicólogos del mundo han propuesto sus teorías en base a investigaciones realizadas, una de las más aceptadas es la teoría de las necesidades de Abraham Maslow (1908-1970), “que alega que la motivación es provocada por una necesidad básica del individuo”.

Se define como estimulación temprana a toda aquella actividad de contacto o juego con el niño que propicie, fortalezca y desarrolle de manera adecuada y oportunamente sus potenciales humanos, para ello se aplicación una serie de actividades y experiencias desde los primeros años de vida lógicamente vinculada y relacionada estrechamente con las etapas del desarrollo psíquico del niño para lo cual se debe tener en cuenta el enunciado de “Jean Piaget” sobre el desarrollo cognitivo del niño que dice: de 0-24 meses el niño se encuentra en la etapa sensorio-motora, de los 2 a 7 años en la etapa pre operacional que es la etapa del pensamiento y del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente imita objetos

de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.

Por lo cual es proceso de estimulación tiene lugar mediante la repetición útil de diferentes eventos sensoriales que aumentan por un parte el control emocional proporcionando al niño una sensación de seguridad y goce, y por la otra amplían la habilidad mental que le facilita el aprendizaje ya que desarrolla destreza para estimularse a si mismo a través del juego, ejercicio, exploración e imaginación. Como una alternativa para el adecuado desarrollo de las capacidades del niño se han instrumentado programas de estimulación temprana, entendiéndose por ésta a toda actividad que oportuna y acertadamente enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico.

Es importante resaltar que en todas las definiciones de estimulación temprana, desatanca tres aspectos:

- El manejo del ambiente o control de éste mediante la aplicación intencional y deliberada de ciertas actividades.
- Las actividades tienen un objetivo: Hacer óptimo el desarrollo general del niño, garantizando condiciones satisfactorias de salud y bienestar, ya que las actividades van encaminadas a satisfacer el desarrollo del niño a nivel físico, emocional, social y cognitivo; viendo al niño como un ser integral que aprende como un ser humano

completo, cada aspecto del desarrollo está interrelacionado con los otros, la sensación de confianza y seguridad, en el niño influye en el desarrollo de las diferentes habilidades y viceversa.

Diferentes autores proponen que dentro de los objetivos fundamentales de la estimulación temprana encontramos: (Martínez, 2004; Sánchez, 2004; Esteves, 2004).

- Permitir el máximo desarrollo del niño a escala general o en áreas específicas tales como la intelectual, social, del lenguaje, etc.
- Adaptar las actividades a la etapa de desarrollo del niño, a fin de que las viva plenamente y las supere.
- Servir de estrategia para evitar y atenuar riesgos que puedan alterar su evolución normal.
- Favorecer un cambio de actitud de los padres y miembros de la comunidad en cuanto al manejo del ambiente para que conviertan este en un lugar sano, alegre y adecuado para el óptimo desarrollo del niño.
- Canalizar el deseo innato de aprender de cada niño para desarrollar su potencial creativo.
- Despertar la sensibilidad artística desde temprana edad a través de experiencias sensoriales enriquecedoras.

- Darle la oportunidad al niño de manipular diferentes materiales para favorecer el desarrollo satisfactorio de las destrezas que posee el niño aumentando su seguridad y confianza.

Las fases que le competen a la estimulación temprana. (Alva, Carmona & De La Rosa, 1999), deben constituir una norma para el desarrollo de programa de estimulación en los centros educativos y en el hogar.

Desde inicio de los clásicos se empiezan a plantear consideraciones sobre cómo se debía concebir y construir un centro infantil, que respondiera a las particularidades y necesidades de los niños de estas edades. Muchas de las cuestiones que actualmente se plantean como innovaciones o modernizaciones dentro de la organización de un centro infantil, ya habían sido señaladas por los grandes autores del currículo infantil, no solo en el ambiente humano sino también en el físico. Algunos de estos planteamientos se señalan a continuación, y que por su sentido mantienen plena vigencia en la educación infantil actual:

- El centro infantil ha de tener un gran espacio exterior organizado, para su uso variado: juegos, paseos, el huerto y jardín.
- Ha de tener al menos una sala de juegos, otra para ocupaciones (actividades), una antesala y un jardín o patio. La sala interior requiere buena iluminación natural y ventilación apropiada (L. Malucska, citando a Fröebel).

- El mobiliario ha de ser proporcional al niño, con bordes redondeados. Han de existir bancos–escritorios desarmables y transformables, en mesas de uno–dos niños, y para pequeños grupos. Han de existir estantes al alcance de los niños (Fröebel).
- En la decoración ha de haber cuadros de animales, paisajes campestres, escenas naturales, bien visibles (Fröebel).
- La organización de los grupos ha de ser mixto, con edades mezcladas (Fröebel, Montessori, Decroly).
- La organización de los grupos etarios ha de corresponderse en secciones de un año (Agazzi).

La dinámica cotidiana de un educador infantil ha de llevarse a cabo desde un clima fuertemente socializador tanto en la educación formal como en la no formal. La socialización no es solo del niño con los niños sino también con los padres.

Todo esto nos lleva a la pauta de que el lugar y las actividades de estimulación que se desarrollen deben ser organizadas y llevar un modelo a seguir ya que si no existe un ambiente adecuado, los materiales, instrumentos y espacio físicos adecuados no se pueden desarrollar actividades lúdicas, académicas y de recreación.

Este estudio se realizó en un universo de 25 niños y 3 madres comunitarias del centro infantil Víctor Emilio Valdivieso se la muestra fue de 25 niños en el

mismo se buscó determinar “La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años del centro educativo “Víctor Emilio Valdivieso” de la ciudad de Loja, durante el período 2010-201”.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

EL CENTRO INFANTIL

CONCEPTOS

El Centro Infantil según lo describe Bradfor (1973):

“Pensar en el niño y organizar centros, valiéndonos de una arquitectura de medios, es crear el espacio donde el niño sea ayudado en su desarrollo personal, en la adquisición de capacidades y modos de comportamiento, donde el niño está llamado a vivir” (Hernández, Pennesi, Sobrino, & Vásquez, 2012).

Por lo que se lo puede conceptualizar como una gama de oportunidades formativas ofrecidas al potencial de desarrollo del niño, como una red de aprendizajes (cognitivo-intelectual, ético-social, físico, expresivo) claramente definido según el modelo científico y justificado de manera diferente desde el punto de vista ético y axiológico.

ELEMENTOS DEL CENTRO INFANTIL

El proyecto educativo define los elementos del centro infantil, a los fines de garantizar el apropiado desarrollo de su proyecto curricular, que constituye la

expresión y materialización en la institución del modelo teórico que se ha asumido, del currículo que lo fundamenta.

Estos elementos pueden, en primera instancia, inscribirse en tres grandes consideraciones:

1. Los referentes a la estructura física y material del centro infantil, y que se corresponde con los aspectos de diseño, ambiente, ornato, estética, higiene, entre otros.
2. Los concernientes a la planificación, organización, regulación y control del centro, y que se engloban en lo que constituye la dirección y gestión de la institución, que incluye, entre otras cosas, todo lo referido al personal docente, administrativo y de servicios que labora en el mismo.
3. Los que constituyen la razón fundamental del ser del centro infantil y a los cuales los anteriores deben estar conceptualmente supeditadas: la dirección, organización y estructuración del proceso docente – educativo” (Acosta, 2011).

En el presente apartado se habrán de tratar los temas correspondientes a los dos primeros aspectos, dejando para la siguiente, por su envergadura e importancia, todo lo relacionado con la organización del proceso educativo.

“La estructura del centro infantil ha seguido, en cierta medida, los mismos avatares que la concepción de la etapa infantil, en el curso de su desarrollo histórico–conceptual. A pesar de que las primeras instituciones infantiles fueron concebidas con sus propias particularidades, un análisis retrospectivo de lo que se ha hecho posteriormente revela que, en algún momento de su devenir histórico, la etapa infantil empezó a ser considerada como un antecedente de la siguiente etapa, la escolar, como un período preparatorio

para la escuela sin significación en sí misma. Esto impregnó planes y programas contaminó a los currículos infantiles, y consecuentemente, se reflejó en la estructura y organización del centro infantil” (Pruissen, 2002).

De esta manera, el centro infantil empezó a valorarse como una pequeña escuela y, por lo tanto, con los criterios estructurales y organizativos escolares, solo que más pequeños y, aparentemente, menos complejos.

El desconocimiento de los elementos de esta etapa del desarrollo, y de las necesidades e intereses de los niños y niñas, de las condiciones para su formación y educación, llevó a introducir en la creación de los centros infantiles los mismos patrones estructurales y organizativos habitualmente reconocidos para la escuela, lo cual se reflejó en toda su concepción, diseño, ambiente y modos organizativos.

Un ejemplo de esto lo constituye el comedor centralizado en aquellos centros infantiles que prestan el servicio de alimentación, que es una concepción organizativa netamente escolar aplicada al centro educativo infantil.

Para satisfacer la demanda de los centros educativos es necesario mantener su diseño en base al Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador encontramos:

“Centros educativos oficiales: donde constan los centros fiscales financiados por el Estado, los municipales donde se hacen cargo los gobiernos autónomos descentralizados; y los fiscomisionales que son financiados parcialmente por el Estado junto a Misiones Religiosas.

Las particulares; que por lo general pertenecen a personas naturales o jurídicas de derecho privado cuyo financiamiento rige en base de pensiones mensuales de parte de los padres que hacen que sus hijos ingresen a dicho centro infantil” (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2011).

En la escuela es típico que, por el número considerable de grupos y matrícula, exista un comedor único en que se sirve la alimentación de los educandos, y para lo cual se organiza un determinado horario en el que acuden, de manera consecutiva, los diferentes grupos escolares. Esto es lo que se denomina un comedor centralizado, sin embargo la mayoría de centros privados no mantienen dicho problema por cuanto en su centro educativo solo existen niños de cierta edad lo cual permite un mayor manejo de la población estudiantil, no así los fiscales y fiscomisionales que cuentan con una misma estructura y el servicio de escolaridad inicial, secundaria e incluso secundaria.

Al concebirse centros infantiles con horario prolongado, la alimentación de los niños y niñas tuvo que ser incluida, y pareció lógico seguir la misma estructura y rutina que era habitual en la escuela, es decir, un comedor centralizado y un horario paulatino de acceso al mismo para el proceso de la alimentación. En definitiva, el centro infantil era una pequeña escuela, y como tal debía tener un comedor idéntico, aunque más reducido.

Este criterio desconoce totalmente las particularidades del sistema nervioso y de la actividad nerviosa superior de los niños de las primeras edades, en la cual sus procesos básicos de excitación e inhibición no están equilibrados, con un predominio considerable de los procesos excitatorios. De igual manera, desconoce que los hábitos de mesa e higiénico–culturales respecto a la alimentación no están aun suficientemente instaurados, así como que los analizadores auditivos y cenestésicos están en plena maduración, entre algunos elementos a destacar. En suma, desconoce que el niño infantil es un niño totalmente diferente al escolar.

“Los primeros centros infantiles creados, y los pertenecientes en su inicio a los modelos curriculares clásicos, fueron organizados en casas de vivienda o locales, que se adaptaron a las necesidades y requerimientos de un centro infantil, como sucedió con el Kindergarten de Fröebel o La Casa del Bambini de Montessori. En la medida del desarrollo de la educación infantil, surge como menester hacer una construcción especialmente para tales efectos y que, como se ha dicho anteriormente, tuvo su concepción impregnada durante mucho tiempo, de los criterios escolares” (Lemus, 2005).

En cualquier caso, ya desde inicio de los clásicos se empiezan a plantear consideraciones sobre cómo se debía concebir y construir un centro infantil, que respondiera a las particularidades y necesidades de los niños de estas edades. Muchas de las cuestiones que actualmente se plantean como innovaciones o modernizaciones dentro de la organización de un centro infantil, ya habían sido señaladas por los grandes autores del currículo infantil, no solo en el ambiente humano sino también en el físico. Algunos de

estos planteamientos se señalan a continuación, y que por su sentido mantienen plena vigencia en la educación infantil actual:

- “El centro infantil ha de tener un gran espacio exterior organizado, para su uso variado: juegos, paseos, el huerto y jardín.
- Ha de tener al menos una sala de juegos, otra para ocupaciones (actividades), una antesala y un jardín o patio. La sala interior requiere buena iluminación natural y ventilación apropiada.
- El mobiliario ha de ser proporcional al niño, con bordes redondeados. Han de existir bancos–escritorios desarmables y transformables, en mesas de uno–dos niños, y para pequeños grupos. Han de existir estantes al alcance de los niños.
- En la decoración ha de haber cuadros de animales, paisajes campestres, escenas naturales, bien visibles.
- La organización de los grupos ha de ser mixto, con edades mezcladas.
- La organización de los grupos etarios ha de corresponderse en secciones de un año” (Fröbel, 1999).

La construcción de un centro infantil considera la realización de la alimentación en los propios salones de cada grupo, la existencia simultánea de casas que se habían adaptado como instituciones infantiles, planteó la disyuntiva de que se debía seguir el mismo patrón o hacer comedores centralizados en este tipo de instalaciones, lo cual parecía tener cierta lógica, además de que era bastante usual en los centros infantiles en otros países.

Los primeros centros infantiles creados, de inicio plantearon la realización del proceso de alimentación en los respectivos grupos, como se realizaba en el Kindergarten de Fröebel, y que esta idea de un comedor central parece ser una adquisición relativamente tardía en la organización de la vida diaria de los niños y niñas en el centro infantil, obviamente derivada del enfoque escolar.

En muchos centros, fundamentalmente los de iniciativa privada, no existe proceso de alimentación como tal, y los niños y niñas suelen llevar un pequeño lunch en sus bolsos o mochila que ingieren en cualquier lugar. En este caso, independientemente de las problemáticas socioeconómicas presentes, pues unos niños pueden llevar alimentos mucho más elaborados y deseables que aquellos de menos recursos, siempre ha de estar presente la necesidad del trabajo educativo con los hábitos higiénico–culturales en este pequeño proceso, muchas veces olvidado en la rutina diaria.

Tipos de estructura:

Si bien la institución de iniciativa privada no forma parte de una norma estatal, si requiere decididamente de un proyecto normativo específico, que establezca, al igual que ha de hacerse con las casas adaptadas como centros infantiles y que pertenecen al sector estatal, las regulaciones y particularidades de su organización particular.

El proyecto de organización del centro infantil constituye la definición del centro desde el punto de vista constructivo y organizativo, e incluye lo correspondiente a la descripción del inmueble, el uso de las distintas dependencias, la organización y estructura de los grupos etarios, la plantilla del personal y su distribución, la capacidad y matrícula por salón y de todo el centro infantil, etc., de acuerdo con las disposiciones legales vigentes o establecidas por las instancias de educación.

Este proyecto de organización se norma para las instituciones estatales, que han de seguir en términos generales los lineamientos organizativos establecidos, y que suelen especificarse en diversos documentos normativos, lo que hace que todos los centros infantiles que pertenecen a una determinada comunidad educativa “se parezcan”, tanto en lo concerniente a su construcción, como a su organización. Las casas que se adaptan, bien sean de iniciativa privada o estatales, son diferentes, y requieren entonces de un proyecto de organización propio, porque son imposibles de ubicarlas en una formación general, y requieren un estudio particular de cada inmueble.

Tanto en uno como en otro caso, el proyecto curricular define las particularidades del centro infantil, que desde el punto de vista organizativo, se supedita al mismo para que, no importe el tipo de construcción, responda teórica y metodológicamente a su modelo.

La definición de la estructura del centro infantil tiene que ver con variados aspectos, que han de responder a tres cuestiones fundamentales:

1. “Que esta estructura se corresponda funcionalmente con las particularidades y necesidades de los niños y niñas de estas edades.
2. Que la misma se corresponda funcionalmente con las particularidades de la organización del proceso educativo.
3. Que se corresponda funcionalmente con las particularidades de la dirección, organización y funcionamiento del centro infantil” (Caraballo, Hernández, Orúe, & Terry, 2011).

El orden de estos factores es determinante. Lo primero es el niño y la niña, de esto se deriva lo que hay que hacer en el proceso educativo, y consecuentemente, como han que dirigir y organizar el centro para poder complementar los dos fundamentos previos.

Así, se plantea un axioma fundamental de la estructura y organización del centro infantil: la organización del centro infantil constituye un problema pedagógico. Esto implica lo señalado anteriormente, con respecto a la prioridad de los factores mencionados.

De esta manera, todo el centro infantil debe responder a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de los niños y niñas de esta edad, el régimen de vida de los niños y niñas determina la distribución del personal y no a la inversa, la preparación y capacitación del personal docente ha de realizarse en un período donde no afecte la atención de los pequeños, entre tantas cosas a considerar.

La propia construcción ha de seguir este pronunciamiento, y la misma no puede estar ajena a lo que se requiere para la edad. Construir un centro infantil no es solamente una tarea de arquitectos y diseñadores, sino que requiere del concurso de especialistas que tienen un rol incluso más

importante: el psicólogo, el pedagogo, el médico, el fisiólogo, el dietista, entre otros, que son los que dominan las particularidades, necesidades y condiciones que requieren los niños y niñas de estas edades para su más adecuado desarrollo. Por lo tanto los criterios de diseño y constructivos, si bien son muy importantes, han de supeditarse a los técnicos educacionales y médicos.

- “Los locales de los niños y las niñas deben reunir requisitos especiales de higiene y buena iluminación, ventilación, calefacción, etc.
- Ha de existir una proporción de espacio en metros cuadrados por niño, tanto en el interior como en el exterior.
- El ambiente de los niños y niñas ha de estar especialmente estructurado
- El mobiliario ha de ser claro, transportable, ligero y ha de corresponderse con la estatura y la fuerza de los niños.
- El ambiente externo ha de tener al menos terraza, un jardín y una pequeña huerta.
- La institución infantil ha de posibilitar el contacto directo con la naturaleza y tener una huerta, jardín, un rincón de animales” (Montessori, 2012).

Estos son solo algunos planteamientos de los clásicos respecto a la organización de la vida de los niños, el ambiente físico, el mobiliario, etc. En realidad los aportes más significativos y vigentes se encuentran en el proyecto curricular, pero resulta interesante comprobar que también en la dirección y organización del centro infantil, señalaron cuestiones que muchas de ellas mantienen significación actual.

La posibilidad de hacer una construcción específica para un centro infantil posibilita dos aspectos importantes como garantizar que la construcción y su consecuente organización respondan a las particularidades y necesidades de los niños y niñas de estas edades; y, permitir la norma de los

lineamientos de dirección, organización, regulación, control y gestión del centro infantil.

Esto último es particularmente importante para los centros infantiles de subordinación estatal, pues permite hacer homogéneo al sistema educativo, en el sentido organizativo, lo cual tiene implicaciones económicas relevantes. En el caso de los centros de iniciativa privada, que en algunos países tienen poco control estatal de su gestión, la norma es irrelevante, puesto que, son pocos los casos en que exista un particular que posea un número considerable de centros, ya que generalmente solo les pertenece un centro o dos.

No obstante, en determinados lugares existen organizaciones no gubernamentales o empresas privadas grandes que tiene un buen número de centros infantiles bajo su jurisdicción, y a los que también interesa las posibilidades de poner normas.

A su vez, se requiere que el área exterior esté inmediata al salón, y sin obstáculos (escalones, desniveles, etc.), con gran amplitud, pues estos niños y niñas acaban de descubrir la marcha independiente y requieren de mucho movimiento, lo que siempre se debe posibilitar, si bien hay que tomar medidas para delimitar el área, aunque sin uso de cercas, pues estos niños y niñas son grandes caminadores y si no se vigilan, se escapan y deambulan por todo el centro infantil.

Por supuesto, el salón del segundo año siempre ha de estar en la planta baja cuando se trate de un centro de dos plantas, porque estos pequeños aún no tienen un desarrollo motor como para poder subir fácilmente escaleras, ni pueden tampoco las educadoras y el personal auxiliar estar cargando a todos cada vez que subieran o bajaran de un piso a otro.

Sin embargo, si se observa al grupo del sexto año de vida, se destaca que el aula puede estar en la segunda planta, que el baño no tiene por qué estar dentro del salón, y que el área exterior de juego puede ubicarse al otro extremo del centro infantil, si así fuera necesario.

De esta manera, las particularidades del desarrollo de los niños y las niñas determinan las condiciones constructivas del centro infantil. Y así en cada uno de los aspectos que conciernen al trabajo educativo que se realiza en la institución, en cada una de las actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas, en cada faceta del trabajo que demanda el proyecto educativo o el curricular, se requiere una solución constructiva o de diseño, que debe ser considerada al crear un centro infantil.

Antes de entrar en las particularidades de cómo el proyecto educativo del centro infantil concibe sus distintas dependencias generales, se hace necesario especificar algunas cuestiones respecto a la determinación de la capacidad del mismo, y de su mejor aprovechamiento, lo cual es muy

importante en los centros de subordinación estatal, si bien también lo es para los de la iniciativa privada.

LA CAPACIDAD DEL CENTRO INFANTIL

La determinación de la capacidad de un centro infantil es un asunto de extrema importancia para el estado de salud general de los niños y niñas, y para su bienestar emocional.

La higiene escolar regula el número de niños que pueden simultáneamente convivir en un grupo, de acuerdo con el espacio existente y la posibilidad de satisfacción de las necesidades básicas de los niños. Esto nos lleva al concepto de superficie vital.

Por superficie vital ha de entenderse todo el espacio que el niño y la niña requieren para desplegar su actividad vital sin interferencias y sin perjuicio a su salud.

En el caso del centro infantil la superficie vital comprende no solamente el salón, sino también las áreas exteriores, los pasillos, las áreas comunes, y todo aquel espacio en que los niños y las niñas pueden convivir, jugar, intercambiar, caminar, etc. Las dependencias administrativas, los locales de la cocina y la lavandería, etc., no constituyen espacios de la superficie vital,

porque teóricamente el niño y la niña no han de estar o realizar ninguna actividad habitual en dichos lugares.

“Las normas internacionales más modernas, señalan que a cada niño en el centro infantil le corresponden dos y medio metros cuadrados de superficie vital, lo cual sirve de índice para calcular la capacidad general del centro y de cada salón en particular, la cual generalmente las determinan, o deben determinarlo, las instancias de salud pública.

La normación permite uniformar la superficie vital, así como reglamentar la capacidad de los salones del centro infantil, y así habrá centros de 80, 100, 120 ó 180 niños, por nombrar algunas, y los proyectos constructivos pueden entonces hacerse relativamente homogéneos” (Sánchez, 2001).

En las casas adaptadas se hace indispensable hacer un estudio profundo de su superficie vital, para poder determinar su capacidad. Con una cierta frecuencia, en particular en los centros de iniciativa privada, estos elementos son desconocidos, y la capacidad se determina de manera arbitraria y por una lógica de base empírica, lo que hace que con asiduidad existan problemas organizativos y se afecte el estado de salud de los niños y las niñas, en particular cuando no se solicitan los criterios de las instancias públicas de la salud, y se hace a veces por una persona que ni siquiera es educador.

Lo más interesante de todo esto es que los clásicos de la educación infantil, expresaron su inquietud en este sentido, algo que algunos en la actualidad parecen haber olvidado.

El sobrepasar la capacidad de los centros, y específicamente del salón, puede conducir al hacinamiento, el cual resulta en extremo perjudicial para el estado de salud y emocional de los niños y las niñas, en especial en los grupos de edad temprana, del primero al tercer año de vida, es decir, del nacimiento hasta los tres años. En los grupos mayores también resulta muy negativo, pero en alguna medida estos niños y niñas se saben “defender”, y buscan posibilidades de acción que los más pequeños no pueden, ni saben, como resolverlos.

En síntesis, la capacidad de un centro infantil es un asunto bien serio a considerar dentro de su proyecto educativo, y que no puede ser determinada por alguien improvisado, sino bajo un profundo conocimiento de la edad y de las implicaciones que la misma tiene para su estado de salud y desarrollo general.

Un segundo aspecto a considerar dentro de la capacidad de un centro infantil se refiere al aprovechamiento de esta capacidad, a la no subutilización de la capacidad instalada, lo cual constituye un problema social, puesto que, hacer funcionar un centro por debajo de sus posibilidades de atención, se convierte en una situación seria para una institución que presta un servicio a la comunidad.

Existen fórmulas para valorar el índice de utilización de un centro infantil, las cuales son muy útiles para su análisis económico y social.

La capacidad máxima de un centro infantil está relacionada con muchos factores técnicos, y no solamente los constructivos y materiales entre ellos se encuentran:

- “La superficie vital, como ya se ha señalado.
- Condiciones materiales que respondan adecuadamente a las necesidades del trabajo educativo.
- La disponibilidad del personal, y la apropiada proporción de este con respecto al número de niños y niñas.
- El nivel técnico de las educadoras y auxiliares pedagógicos.
- Las particularidades socioculturales de la comunidad en que se encuentre enclavado el centro” (Boyone & Capalbo, 2009).

Estos son solamente algunos de estos factores, que de conjunto determinan la capacidad óptima que se puede asumir dadas las condiciones existentes. No obstante, las propias particularidades de la edad, y la función social que ha de cumplir el centro, son elementos que es necesario conjugar en esta valoración.

Esto nos lleva a plantear que la educación inicial siempre se ha concebido para instituciones relativamente pequeñas, que permitan una interacción directa y estrecha del personal educador con los niños y niñas, y la posibilidad de un tratamiento individualizado. Pero la realidad social impone necesidades, y se hace preciso conjugar unas y otras posibilidades.

EL DISEÑO Y EL AMBIENTE DEL CENTRO INFANTIL

El ambiente del centro infantil se puede considerar desde dos puntos de vista:

1. “El ambiente humano, fundamentalmente dado por la relación entre los niños y las niñas y los adultos que los atienden y educan.
2. El ambiente físico, que se relaciona directamente con la organización, distribución y funcionamiento de los factores materiales, principalmente el espacio” (Pruissen, 2002).

El ambiente humano constituyó siempre la principal preocupación de aquellos que promovieron la educación de los niños de las primeras edades en una institución infantil, de manera mucho más acentuada que otros aspectos del ambiente. En este sentido se llegó a plantear que el medio físico no es lo más fundamental, sino lo que se produce a partir de ese ambiente y explica en cierta forma por qué, las particularidades de cómo organizar el ambiente físico sean realmente escasas en su obra.

“En este sentido más general no hay nada que oponer al criterio Froebeliano, al plantear de que no es condición suficiente el tener buenas condiciones materiales, si no existe una apropiada interrelación humana entre los niños y niñas y sus educadores, si no hay una atmósfera comprensiva, un trato personalizado, un medio estimulante. es bien conocida la experiencia de R. Spitz en su estudio de la separación materna de los niños y niñas que ingresan a instituciones, que encontró serias deficiencias físicas e intelectuales en dichos niños, a pesar de que las condiciones materiales de atención eran óptimas. El trato mecánico e impersonal de quienes los

atendían, unido a criterios desacerados desde el punto de vista técnico, fueron factores relevantes para el cuadro encontrado por el psicoanalista francés en sus estudios en tales instituciones” (Fröbel, 1999).

Por lo tanto, ambiente físico y ambiente humano positivos son indispensables en la formación y educación de los niños y niñas en el centro infantil.

Estos dos aspectos están determinados por el proyecto curricular y el proyecto educativo y se conjugan para determinar lo que se conoce como el clima emocional y educativo del centro infantil.

El clima emocional del círculo infantil puede definirse como el resultado de la unidad dialéctica de los factores humanos y ambientales, que determina la consecución de una atmósfera en el centro infantil, propicia para un sano desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, su bienestar psicológico, y estimuladora del proceso de apropiación cognoscitiva que se da como resultado del trabajo educativo. Los factores componentes del clima emocional son:

FACTORES ORGANIZATIVOS	Horario de vida Estructura de los grupos Distribución del personal
FACTORES PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICOS	Manejo educativo Proceso docente educativo: <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de actividades - Intereses cognoscitivos - Proceso de adaptación
FACTORES SOCIALES	Red de interrelaciones sociales: <ul style="list-style-type: none"> - Entre los niños y niñas - Entre los niños y niñas y los adultos - Entre el personal del centro infantil - Entre el personal y los padres de familia - Entre el centro infantil y la comunidad

Las características referidas a la estructura y demás factores de tipo físico y material, lo que concierne al régimen interno y reglamento de la institución, y lo referido a la dirección y organización científica del trabajo en el centro infantil.

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

RESEÑA HISTÓRICA

“El primer concepto o idea de motivación surgen en el siglo IV a.C. cuando Aristóteles (384 - 322 a.C.) Este filósofo afirmaba que los procesos de motivación estaban guiados por dos polos: agrado y desagrado; y que el fin de cualquier motivación es la felicidad” (Arizaga, 2013).

“Más tarde en el siglo XIX, El fisiólogo J. Müller (1801-1858); quien es conocido por escribir el libro: "*Tratado General de Fisiología*", afirma que nuestras sensaciones vienen por los sentidos y que los nervios transmiten los estímulos captados por nuestro cuerpo. Ante estímulos iguales, las sensaciones son distintas porque los sentidos lo son” (Boyone & Capalbo, 2009).

A través de la historia ya se maneja un conocimiento amplio sobre los sentidos de las personas a través de la percepción nerviosa que captan estímulos del ambiente válidos para su formación, por lo tanto ya se define el agrado y desagrado de su entorno en los niños, es por ello que los filósofos como Aristóteles ya los empieza a comprender como el entorno incide en su formación; al igual que Müller quien ya va más allá al identificar el desarrollo de los sentidos, con lo cual inicia el desarrollo de la motricidad fina en base a su entorno.

“Wilhem Dilthey (1833-1910). Este autor estudia la aportación que hace la cultura a la psicología, el comportamiento desde los procesos motivacionales, los procesos cognitivos y los procesos de personalidad.

Otro científico ruso, Vladimir Bechterev (1857-1927) establece el esquema en que se basa la psicología del hombre: hay un estímulo que llega a nuestro organismo y luego se produce la respuesta: *Estímulo-Organismo-Respuesta*, es como una cadena.

Otra figura fue Burrhus Frederic Skinner, nacido en 1904, quien estudió la psicología, y dice que es posible controlar y predecir la conducta si se hace bajo una observación directa y en condiciones experimentales de estímulo-respuesta” (Ministerio de Justicia SENAME, 2010).

Una alternativa al instinto clásico sería el concepto motivacional de pulsión desarrollado por el Modelo psicoanalítico de Freud. Este modelo presupone, que la independencia del concepto de estimulación frente al de instinto será sólo relativa, ya que su origen se sitúa en estrecha vinculación con la satisfacción de necesidades instintivas básicas.

“En la segunda década del siglo XX, con la aparición del *conductismo* de Watson (1924), el instinto deja de ser la pieza clave en la motivación, dejando paso al aprendizaje. Posteriormente, el modelo neoconductista de Hull (1943) explicaba el comportamiento a partir de dos conceptos motivacionales: el impulso y el incentivo, y uno de aprendizaje asociativo: el hábito. Los estudios llevados a cabo por Morales (1988) demuestran que la estructura de los motivos fundamentales varía de unas culturas a otras y que es muy difícil encuadrarlos como conceptos puramente orgánicos, biológicamente determinados y con localizaciones cerebrales específicas.

Son sin duda los enfoques cognitivos y socio-cognitivos los que van a ejercer el influjo más poderoso sobre el desarrollo de la psicología motivacional durante la segunda mitad del siglo XX. El científico suizo que revolucionó la psicología con el desarrollo cognitivo en los niños fue Jean Piaget (1896-1980), afirmaba que el pensamiento de los niños es de características muy diferentes del de los adultos y que con la maduración se producen una serie de cambios sustanciales en las modalidades de pensar, creando así, las etapas de desarrollo cognoscitivo” (Fröbel, 1999).

La Estimulación Temprana surge en el Hospital de niños Ricardo Gutiérrez, primer lugar en el mundo donde se desarrolla esta disciplina, gracias al trabajo de la Dra. Coriat, pediatra y neuróloga infantil quién sistematizó sus observaciones clínicas en su tesis del doctorado sobre el desarrollo neurológico del lactante, poniendo en marcha este nuevo modo de trabajar

con bebés con problemas en el desarrollo temprano. Diez años después esta clínica, se nutre de los aportes de la neuro pediatría, pero además de la psicología evolutiva y del psicoanálisis, es decir surge y se construye como una clínica interdisciplinaria.

La Estimulación Temprana y la Atención Temprana coinciden en su clínica, en los sujetos que atienden (bebés y niños pequeños con problemas del desarrollo) y en sus objetivos.

Estímulo nos remite a algo que viene de afuera, listo, armado, que el bebé recibe y responde “casi” mecánicamente. Pero no se trata de ejercitar al bebé, de entregar listas de actividades a los papás, para que su pequeño hijo repita como un “robotito”, se trata de “estimular” al bebé propiciando que juegue, que aparezca su deseo.

Para hacer más presente esta distinción que no es solo semántica, actualmente en lugar de Estimulación Temprana, llamamos a este hacer Atención Temprana.

Por distintas razones de la agitada vida actual, algunos padres no pueden armar o encontrar el momento para jugar con sus bebés o pequeños hijos, estos espacios y talleres propician el juego, el encuentro creativo, facilitando el vínculo entre padres e hijos y potenciando el desarrollo armónico de estos últimos.

La estimulación temprana

Hoy en día, sabemos que los bebés nacen con un gran potencial y que está en las manos de sus padres el aprovechar de esa oportunidad en el proceso de maduración del bebé, para que este potencial se desarrolle al máximo de la forma más adecuada y divertida:

“La estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistemática y secuencial. Se emplea en niños desde su nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres con eficacia y autonomía en el cuidado y desarrollo del infante” (Cardoso, 2009).

La estimulación temprana en niños sanos desde ningún punto de vista es una terapia ni un método de enseñanza formal.

Los niños desde que nacen reciben estímulos externos al interactuar con otras personas y con su entorno. Cuando estimulamos a nuestros bebés les estamos presentando diferentes oportunidades para explorar, adquirir destrezas y habilidades de una manera natural y entender lo que sucede a su alrededor.

“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” (Terré, 2002).

La estimulación temprana considera múltiples acciones que favorecen al desarrollo del ser humano en sus primeros años, entre los que tenemos principalmente la provisión de diferentes estímulos que impresionan a los diversos receptores. Una significativa área de la estimulación está en el hecho de trabajar alrededor de los sentidos de la visión, audición y tacto. Si bien es cierto que estos receptores son importantísimos en el desarrollo integral, tampoco deja de serlo la estimulación propioceptiva.

Los estímulos

Consideramos como tales, en un sentido amplio, todos aquellos impactos sobre el ser humano, que producen en él una reacción, es decir, una influencia sobre alguna función. Los estímulos son entonces de toda índole, tanto externos como internos, tanto físicos como afectivos.

La estimulación del niño pequeño, es vieja como el mundo porque de ella también depende el ser humano para su existencia. Su maduración resulta no sólo de lo que trae consigo al nacer, sino también de lo que el medio le regala. De la gama de estímulos que bombardean al pequeño, éste toma lo que necesita: "aquí y ahora, con esta maduración y en este momento, debo (puedo) tomar esto y esto de mi ambiente" (Terré, 2002). Tan estricto es

este intercambio, que si en el momento crítico de incorporación de un estímulo en otro tiempo; la función consiguiente ya se instaló de modo alterado, los sistemas funcionales en que ella participa, serán por siempre otros, hasta las estructuras o el quimismo orgánico podrán cambiar

Función de la estimulación temprana en los niños

Cada etapa de desarrollo necesita de diferentes estímulos que se relacionan directamente a lo que está sucediendo en el desarrollo individual de cada niño. Es muy importante respetar este desarrollo individual sin hacer comparaciones o presionar al niño. El objetivo de la estimulación no es acelerar el desarrollo, forzando al niño a lograr metas que no está preparado para cumplir, sino el reconocer y motivar el potencial de cada niño en particular y presentarle retos y actividades adecuadas que fortalezcan su auto-estima, iniciativa y aprendizaje.

Las investigaciones médicas han avanzado muchísimo y, hoy, sabemos mucho más sobre el desarrollo del cerebro infantil y la importancia que tienen los primeros años de vida. Estamos totalmente seguros que la estimulación que un niño recibe durante sus primeros años constituye la base sobre la cual se dará su desarrollo posterior.

La importancia de recibir estimulación 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.

La etapa de vida del niño establece particularidades en el desarrollo:

- “Se caracteriza por su ritmo acelerado del desarrollo del organismo.
- Interrelación entre el estado de salud, el desarrollo físico y psico nervioso del niño.
- Alto grado de orientación con el medio.
- Desarrollo de estados emocionales.
- Papel rector del adulto en el proceso del desarrollo” (Romero, 2009).

La estimulación temprana busca estimular al niño de manera oportuna, el objetivo no es desarrollar niños precoces, ni adelantarlos en su desarrollo natural, sino ofrecerle una gama de experiencias que le permitirán formar las bases para la adquisición de futuros aprendizajes.

Existen múltiples razones para justificar porque afirmamos que los niños con trastornos neuromotores específicamente de origen central pueden obtener mejores resultados en la rehabilitación, cuanto antes empiecen a realizarlas.

Hablamos en primer término de las ventajas, que para casos de este tipo, proporciona la muy mencionada plasticidad neuronal. Es en los dieciocho primeros meses de vida cuando el niño se desarrolla y aprende más velozmente y el cerebro, producto de esta plasticidad neuronal, reconoce y se adapta más fácilmente a determinadas conductas ya sean normales o no. De esto se deduce que es en esta etapa donde tenemos que proveerle al niño patrones normales de movimiento con el objetivo de que el cerebro, aun inmaduro, los capte con mayor facilidad y de esta forma también evitamos que se formen patrones motrices anormales que en el futuro solo entorpecen y demoran la rehabilitación.

Como segunda razón podemos mencionar la importancia que tienen las experiencias sensorio motrices para el desarrollo cognitivo en general. Los niños con capacidades físicas limitadas presentan trastornos perceptuales que dificultan en gran medida, el normal desarrollo de los procesos cognitivos interfiriendo además en el proceso educativo. Todo esto puede evitarse si en este periodo le proporcionamos al niño la debida información perceptual que le permita captar los estímulos y utilizarlos funcionalmente en dependencia de sus necesidades.

Otro motivo fundamental que suma importancia a la estimulación precoz, es la presencia en el recién nacido con daño cerebral de reflejos anormales de movimiento que dificultan en gran medida las reacción posturales normales tales como la posición de la cabeza en el espacio (cara vertical, boca

horizontal) así como la alineación de la cabeza con el tronco y del tronco con las extremidades. Estas posturas anormales de movimiento provocan tonos musculares también anormales que varían del hipertono al hipotono. Con frecuencia estas posturas no son muy intensas en el niño pequeño por consiguiente es en esta etapa donde se pueden obtener cambios de tono y posturas para facilitar el movimiento y desarrollo del niño lo más cercano a la norma posible.

FACTORES IMPORTANTES PARA ESTIMULAR ADECUADAMENTE

La estimulación temprana es una manera de potenciar el desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional de nuestros hijos, pero al mismo tiempo se debe respetar el desarrollo individual y la predisposición del bebé. Al inicio las actividades se enfocan en reforzar el vínculo emocional, masajes y estímulos sensoriales, respetando el desarrollo natural del bebé, y el instinto natural de sus padres. Luego se inician actividades de motricidad gruesa, motricidad fina, concentración y lenguaje. Es muy importante cuidar y proteger la iniciativa, la independencia y el autoestima del niño durante todo su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo vale la pena tomar en cuenta factores importantes para lograr aprovechar los estímulos adecuados a los cuales nuestros hijos pueden estar expuestos.

Cada niño es diferente

Todos los niños NO son iguales, cada uno tiene su propio ritmo de desarrollo. Su desarrollo individual depende de la maduración del sistema nervioso.

Parámetros de desarrollo del niño

Es importante entender los parámetros de desarrollo pero es más importante todavía entender que estos son bastante amplios y que su desarrollo depende de varios factores. Al reconocer el patrón de desarrollo general, podemos utilizarlo como una guía para presentarle al bebé los estímulos y actividades adecuados.

No forzar al niño

La estimulación debe ser una experiencia positiva. No se debe forzar al niño a hacer ninguna actividad. Tenemos que aprender a “leer” lo que nuestros hijos sienten en ese momento.

Jugar con el niño

La única forma que el niño aprende durante esta primera etapa es si está predispuesto a aprender y asimilar nueva información, es decir jugando. El

juego es la mejor manera de estimular a un niño. Además es importante que el niño este bien comido que haya hecho su siesta y se sienta cómodo. Los padres van aprendiendo a leer el comportamiento de su bebé y a respetar sus necesidades.

FACTORES QUE ALTERAN EL DESARROLLO NORMAL DEL NIÑO

Son cuatro los factores que pueden alterar el desarrollo normal de un niño cuando aún su sistema nervioso está inmaduro:

1. “Lesión directa sobre el sistema nervioso: Cuando se lesiona una o varias partes del sistema nervioso, resulta como consecuencia la alteración o la falta de su función. Debido a que las neuronas son las únicas células que no se reproducen, la muerte de las mismas provoca consecuencias irreversibles. Dentro de estas lesiones, las más frecuentes son la Parálisis Cerebral Infantil (PCI) y la mielomeningocele.
2. Afección de otra parte del cuerpo que provoca secundariamente alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso: riesgo biológico, las enfermedades, operaciones etc. que padezcan aquellos niños que no tengan una buena estructura física o psíquica, darán como resultado trastornos psicológicos y bloqueos en el desarrollo físico.
3. Alteraciones genéticas: En la fecundación, el óvulo y el espermatozoide, se unen para formar la primera célula del nuevo individuo. Los diversos trastornos que ocurran en la unión de los cromosomas o los defectos que se encuentren en los genes, generan patologías que alteran el normal crecimiento y desarrollo del bebé. Entre muchas otras, la enfermedad más común es el síndrome de Down.
4. Riesgo ambiental: Diversos factores influyen directa o indirectamente en el desarrollo físico y psíquico del niño. Estos factores pueden ser carácter económico o cultural. Un niño que padezca la alteración de

alguno de estos factores, corre el riesgo de no llegar a explotar al máximo sus posibilidades a pesar de ser capaz de alcanzarlas” (Caraballo, Hernández, Orúe, & Terry, 2011).

Estas alteraciones pueden ser prenatales, perinatales o postnatales derivan en acciones prenatales que son aquellas que se producen entre la concepción y el nacimiento del bebé; de ahí vienen las perinatales que son anormalidades que ocurren en el momento del parto; y finalmente, las postnatales que le sucede al niño a partir del momento del nacimiento. Ej.: accidentes, enfermedades infecciosas, falta de estimulación, abandono etc.

ÁREAS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Para favorecer el óptimo desarrollo del niño, las actividades de estimulación se enfocan en cuatro áreas: área cognitiva, motriz, lenguaje y socioemocional.

El 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” (Navarrete & Espiño, 2012).

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.

El área del 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.

El 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 determinada. Los valores de la familia, el afecto y las reglas de la sociedad le permitirán al niño, poco a poco, dominar su propia conducta, expresar sus sentimientos y ser una persona independiente y autónoma.

BASES CIENTÍFICAS: ¿Cómo se desarrolla el cerebro de los niños en la edad temprana?

Investigaciones 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, esto 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 regeneren 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.

La estimulación temprana o atención temprana infantil para niños y bebés, no es simplemente una serie de ejercicios, masajes y caricias (sin un propósito claro). Es mucho más que eso y es adecuada cuando se conoce cada paso del proceso de formación de la estructura cerebral humana.

“La estimulación temprana y la inteligencia NO dependen de la edad del niño. Depende primordialmente de la oportunidad que se le haya dado de recibir estímulos, los padres somos los formadores y propiciadores de su entorno solo de nosotros dependen los frutos que recojamos, ya sean satisfacciones por haber creado un entorno de estímulos sanos y adecuados o de desilusiones por la falta de dedicación, desinterés o desconocimiento. La misma que debe ser integral tanto física como intelectual, es muy común encontrar niños geniales físicamente deportistas pero incapaces de sostener una charla amena e interesante, al igual que otros geniales intelectualmente incapaces de coordinar una carrera de 20 ms, la inteligencia debe ser tanto física como intelectual” (Navarrete & Espiño, 2012).

El objetivo primordial es ayudar en el proceso de formación de la estructura cerebral humana, proporcionando estímulos adecuada y oportunamente, para permitirle al individuo alcanzar un desarrollo con gran variedad de posibilidades.

El cerebro humano es tan dinámico que es muy fácil formar niños llenos de conocimientos o habilidades, pero sin motivación, ni pasión, o niños que al ser estimulados incorrectamente no son lo que sus estimuladores quisieron que sean (deportistas, músicos, etc.) sino por el contrario serán (anti-deportistas o anti-artistas) lo que realmente sería el producto de la también existente ESTIMULACIÓN IN-ADECUADA que origina los "sabelotodo" pero incapaces de crear, organizar y gestionar. Sin pasión ni felicidad.

OBJETIVOS DE LA ESTIMULACIÓN CEREBRAL OPORTUNA

El objetivo de la estimulación temprana con un niño sano es brindarle la oportunidad de que tenga una estructura cerebral sana y fuerte inteligencia (física e intelectual). Por medio de estímulos crecientes en intensidad, frecuencia y duración respetando el proceso ordenado y lógico con que se forma esta estructura acelerándolo, lo que aumentará su inteligencia, haciéndolo de manera adecuada sin presiones utilizando al máximo sus potenciales físicos e intelectuales. Que conozca muchos campos en la vida para que tengan un criterio claro de lo que va a ser cuando sea grandes, el objetivo de una buena ESTIMULACIÓN nunca será formar genios en un área específica, sino brindar una amplia variedad de conocimientos y que de esta manera puedan escoger más fácilmente el futuro a seguir.

El objetivo en un niño con lesión cerebral hiperactividad, déficit de atención, estrabismo, dislexia, retraso o retardo mental, problemas de aprendizaje,

problemas de lectura, con síndrome de Down, autismo etc. Es identificar en que parte de la estructura cerebral esta la lesión, que le está ocasionando que su desarrollo se frene (retraso o retardo etc.) o sea deficiente, presentando uno o varios de estos síntomas de acuerdo a la lesión (hiperactividad, dislexia, etc.). Para estimular el cerebro y lograr desarrollar posteriormente una estructura sana y fuerte por medio de estímulos crecientes en intensidad, frecuencia y duración respetando el proceso ordenado y lógico con que se forma esta estructura.

La estimulación temprana mejor llamada estimulación adecuada debe formar personas inteligentes, física e intelectualmente y tener como condición ineludible, la felicidad, crear pasión. Teniendo en cuenta que la INTELIGENCIA depende en un 50% de la estimulación y en un 50% de la manera como brindemos estos estímulos, así como no estimular es un gran error, estimular incorrectamente puede ser aún más grave.

La incidencia de actúa tan tempranamente

Estos programas van dirigidos a la primera infancia, ya que en estas primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física, psicológica aunque se llevarán a cabo de una manera global.

Es un periodo vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior. Por este motivo, se debe posibilitar que las primeras experiencias del niño con el mundo exterior, garanticen el máximo desarrollo global de todas sus capacidades

Principalmente a tres grupos de niños denominados población de alto riesgo:

- “Niños que presentan deficiencias orgánicas, físicas y biológicas... que son evidentes desde el primer momento del nacimiento o se han detectado en el periodo prenatal.
- Este grupo presenta un diagnóstico claramente evidente desde el primer momento del nacimiento.
- Niños que presentan un accidente de salud no necesariamente dramático. Estos problemas pueden estar asociados posteriormente a dificultades en el desarrollo en general, como por ejemplo niños prematuros, falta de oxígeno en el parto.
- Niños que proceden de ambientes más bien deficientes (económicos, sociales, familiares)” (Arizaga, 2013).

El diagnóstico y la posterior intervención se tienen que empezar lo antes posible, ésta debe continuar durante los siguientes años de vida e incluir el medio familiar. El diagnóstico, como la intervención, tienen que ser de manera evolutiva, adaptados a las características del niño, conforme va avanzando el tratamiento

La atención temprana para niños con necesidades especiales se aborda principalmente desde los centros de salud y los servicios sociales. Las entidades públicas y privadas están coordinadas para el establecimiento de criterios comunes de actuación en la detección e intervención en este campo.

Por ello están constituidos las siguientes entidades u organismos oficiales con el fin de detectar, diagnosticar, intervenir e informar en el ámbito de la atención temprana.

- “Consejería de Integración Social.
- Consejería de educación: Dirección General de Educación. Servicios de Educación Infantil
- Consejería de Salud: Dirección General. Prevención y Promoción de la Salud.
- Hospital Clínico San Carlos. Madrid. (INSALUD) Servicio de Neonatología.
- Federación de Asociaciones para personas con deficiencias mentales de Madrid. FADEM, Comisión de Atención Temprana” (Cardoso, 2009).

Los objetivos de este grupo de trabajo son sincronizar las competencias propias de cada institución y establecer una coordinación entre ellos, a través de los sistemas de información pertinentes entre los profesionales y los organismos implicados en la Atención Temprana.

La detección ha de iniciarse lo más pronto posible, en consecuencia el medio hospitalario, en concreto el servicio de Neonatología, es el que puede

garantizar en primer lugar el diagnóstico verdaderamente temprano. Otros servicios como los de Pediatría, Neuropediatría, Oftalmología, Otorrinolaringología pueden también detectar situaciones específicas en las que pueden aparecer deficiencias en las funciones neurológicas y sensoriales.

La atención primaria de salud detecta las posibles alteraciones que no se hayan descubierto en el hospital, o que no se han podido predecir en ese momento

En el ámbito escolar se aplican en centros especializados: públicos (dependen del INSERSO a través de los servicios base), privados y concertados. Los programas son elaborados, aplicados por el personal cualificado de estos centros y su misión es la detección y despistaje de los trastornos, coordinando el programa de intervención temprana a seguir. Diagnostican deficiencias, pero específicamente vinculadas a los cambios que se van produciendo paulatinamente en el desarrollo del niño. Ya que el medio educativo conlleva para el alumno implicarse continuamente en experiencias de aprendizaje que suponen un compromiso, en una u otra medida, de sus capacidades.

El personal cualificado es el equipo multi profesional y son aquellos profesionales que van a ejercer las tareas de trabajo con el niño y con los

padres. Están formados por: Psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, logopeda, terapeuta Ocupacional, Maestro de educación especial.

El papel/ función desarrollan los padres en los programas de Estimulación Temprana

Son programas basados en los centros y focalizados en los padres, ya que éstos aprenden del profesional y luego se les anima a seguir con el programa en casa, a la vez que se desarrollan en el colegio. El programa de estimulación se desarrolla como una acción global que puede ayudarles a ellos y al niño, por medio de la información y la observación, que llevará implícito un trabajo más elaborado de programación de objetivos de desarrollo, que ellos van a poner en práctica en su casa, de una manera relajada, aprovechando el ambiente familiar con todas las posibilidades que tiene.

Estos padres disfrutarán al jugar con el niño, aceptarán los consejos de los profesionales, pero sin depender exclusivamente de ellos, aportando ideas conforme se van realizando los aprendizajes. Adquirirán más seguridad y confianza en sus propias posibilidades como padres, conociendo sus propias limitaciones, planteándose unos objetivos sensatos a lograr con el niño.

Los programas de estimulación constituyen sugerencias que ellos probablemente van a adaptar a su propio ambiente familiar. Los objetivos del

programa deben ser bien explicados, con pautas sencillas y con una extensión suficiente. Éstos irán variando cuando los logros del niño así lo requieran, sin plazo fijo ni frustración porque se tarde en conseguirlos. Cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y sólo se le puede comparar con él mismo.

El tipo de intervención depende de tres niveles o necesidades.

- “Necesidades reales del niño a partir del diagnóstico.
- Necesidades de la familia.
- Necesidades que tiene el equipo multi profesional de cara a la puesta en marcha de los programas” (Frenk, Ruelas, Tapia, González, & Cuevas, 2011).

Estos programas son globales debido al paralelismo que existe en los primeros años en todas las áreas del desarrollo. No tiene sentido separarlas ya que se relacionan, así que la intervención tiene que ser globalizadora, es decir, se trabajan todas las áreas, aunque se hará más hincapié en una que en otra.

Hay que tener en cuenta el tipo de intervención, la frecuencia de las sesiones y el lugar donde se realizan, el tipo de material que se va a utilizar. Esto va a depender del tipo de alteración o de aquello que queramos potenciar

Una vez conocida la deficiencia del sujeto, el especialista elabora el programa destacando los objetivos generales.

Cada miembro del equipo se centrará en una fase más que en otra, desde la perspectiva multidisciplinar. Una vez reconsiderado el programa se informa a los padres y a los educadores (si el niño asiste a la Escuela infantil) ya que tanto padres como educadores van a tener que trabajar en el programa.

DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

DEFINICIÓN

“El Desarrollo Socio-Afectivo.- son todos aquellos cambios progresivos que se producen en el ser humano y que le permite pasar de la independencia a la autonomía, la misma que se encuentra mediada por la independencia, que es la capacidad de la persona para responder por sí misma, sin desconocer su relación con los otros” (Dominguez, 2009).

El término genérico que designa el sentimiento de placer o dolor que acompaña a las emociones.

Desarrollo socio-afectivo incluye los procesos de actualización del conocimiento del entorno y de sí mismo, que permiten la significación y reconocimiento de conductas afectivas en el propio sujeto y en los demás, con el fin de alcanzar una mejor adaptación en el medio. Poco a poco estas

conductas adquieren más complejidad al unírseles componentes motores y procesos mentales complejos. También involucra el proceso de interiorización de las normas, para que todas estas conductas afectivas para que adecuen a las esperadas por el medio en el que está inserto.

El Desarrollo Socio-Afectivo requiere una labor de mediación en que se aprovechen al máximo las potencialidades de la interacción: profesor-alumno, alumnos-as, familia-alumno y grupos sociales-alumnos; forma parte de la conducta adaptativa del sujeto. En la infancia se van desarrollando formas y relaciones que afectan en gran parte el grado de afectividad con que funcionan e interactúan los niños en su entorno. El desarrollo socio-emocional positivo crea los cimientos de aprendizaje de una lengua y el desarrollo de las competencias o capacidad social para interactuar con otras culturas.

La Escuela se preocupa generalmente por brindar una educación de calidad, se da en su mayoría más énfasis al desarrollo de las habilidades intelectuales por sobre las habilidades socio-afectivas, los temas acerca de la convivencia social y a formación socio-afectiva han sido relegados o puestos en segundo plano, cuando la realidad psicosocial y cultural habla de problemas de convivencia y de fuertes desafíos que emergen al mundo moderno, y que requieren ser abordados en la escuela, es necesario profundizar y complementar en estos temas para lograrse los objetivos planteados.

El Desarrollo de lo Socio-Afectivo, está íntimamente relacionado con la satisfacción de las condiciones elementales y básicas del ser humano, que aparecen desde el instante de su nacimiento, refiriéndose a las necesidades básicas del recién nacido, como es el llanto, sonrisa, gestos, etc.

Desde esta perspectiva, uno de los rasgos de madurez en el desarrollo socio-afectivo es “la capacidad que va adquiriendo el niño o niña para estar solo, y esto depende de que haya podido establecer e interiorizar un vínculo afectivo con la persona que lo cuida; en consecuencia el niño es capaz de estar solo físicamente porque la sensación interna de protección y amor transmitida por la constancia de sus cuidadores, hace que se sienta psíquicamente acompañado.”

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

El desarrollo socio-afectivo es un aspecto importante en el desarrollo de la niñez temprana. Al principio las relaciones son con los padres, después con los hermanos y familiares para después extenderse con sus compañeros de juego y otros niños. El desarrollo de amistades es un aspecto importante en el desarrollo socio-afectivo de un niño.

El niño se convierte en un ser activo que imita a los adultos y niños que lo rodean. El niño en la infancia temprana está aprendiendo cómo establecer contactos sociales y cómo comportarse con otras personas.

El niño va perdiendo su conducta de agresividad y se vuelve más independiente, todo esto gracias a las influencias que recibe del contexto en el que se va desarrollando y las interacciones que el niño tiene con éste.

Durante el primer año se va formando, en el segundo se consolida, y de ahí en adelante las figuras de apego se van alejando ya que el niño va adquiriendo autonomía.

Desarrollo Socio-Afectivo en la Infancia

Se pueden destacar tres aspectos claves para el desarrollo socio-afectivo de los niños y niñas de 0 a 6 años de vida: La figura de apego, la escuela y el ambiente.

El desarrollo socio-afectivo en la primera infancia va a significar un momento clave que repercutirá en la futura personalidad de nuestros hijos e hijas, para ello las figuras de apego van a jugar un papel crucial.

Las caricias, los masajes, la cercanía física, el afecto que le proporcionamos a nuestros niños y niñas, así como la comprensión y la atención que les dediquemos, van a propiciar un desarrollo socio-afectivo más sano y equilibrado.

En este sentido, además de la familia, la escuela juega un papel muy importante en el desarrollo socio-afectivo del niño/a, ya que está considerada como la segunda fuente de socialización de éstos.

El fin último de la educación en las aulas es un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad de nuestros niños y niñas.

Por todo ello, la escuela además de enseñar a pensar, debe empezar a enseñar a sentir, para hacer de los alumnos/as ciudadanos empáticos, solidarios y que sean capaces de prestar ayuda.

Las escuelas deben dotarlos de competencias sociales y emocionales para integrarlos en sociedad y competencias socio-afectivas para que se puedan enfrentar a problemas como el fracaso escolar, el abandono, la ansiedad...

Así los cuatro pilares en donde se debe asentar toda educación para conseguir ciudadanos integrales que sepan convivir en sociedad son: Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a conocer.

El desarrollo socio-afectivo depende de una tercera vertiente que es la social, es decir la influencia que el entorno ejerce sobre el niño/a.

La importancia de los iguales, de familiares como los primos, primas, tíos, etc., la televisión, los videojuegos...influyen en el desarrollo y en la gestión de las emociones, sin embargo, esto empieza a tener más relevancia en los últimos años de la infancia más temprana, cuando surgen las figuras de referencia o modelos a seguir.

Podemos concluir este epígrafe con los objetivos del desarrollo socio-afectivo en la primera infancia:

- Alcanzar un desarrollo personal y social a través de la gestión de sus propias emociones.
- Ser empático, detectando las necesidades y la sensibilidad o sentimientos en el otro.
- Desarrollar positivamente, el auto concepto, la autoestima y el autoconocimiento de las propias emociones.
- Resolver los conflictos emocionales que surgen en el día a día. Por ejemplo, algo tan simple para nosotros como que te quiten un juguete, para un bebe es una situación estresante.
- Relacionarse con los otros de manera positiva y satisfactoria, pudiendo expresar lo que se siente de manera natural.

ETAPAS DEL DESARROLLO SOCIO-EFECTIVO

El desarrollo y consta de ocho fases, estas fases son etapas psico-sociales, puesto que se desarrollan en un contexto social (Brazelton, 2008).

En cada una de ellas, el ser humano debe superar una serie de crisis. Si la supera de una forma adecuada, tendrá capacidad para superar la crisis de etapas posteriores y su desarrollo será el adecuado. De lo contrario, los problemas ya casos siempre repercutirán negativamente.

En cada una de estas etapas, el desarrollo afectivo se identifica con la crisis psico-social que se puede producir en ese momento. Cada crisis se presenta es de su consecuencia favorables o desfavorables cuando se soluciona o no se soluciona el conflicto. Por ejemplo, en el juego se pueden llevar a cabo iniciativas para crear juguetes nuevos o sentir culpabilidad de actuar sólo, sin colaboración de otros. El niño necesita que le ayuden a crear espacios favorables para encontrar el aspecto positivo; ha de llegar a una relación armónica consigo mismo y con los que le rodean. El triunfo o el fracaso en una etapa del desarrollo determinar el desarrollo posterior.

Es importante señalar que a nivel socio-afectivo es difícil detectar señales de alarma y que en el caso de observar alguno de los comportamientos o reacciones emocionales aquí señaladas deben observarse también las señales observadas en las otras áreas, así como evaluar situaciones ambientales particulares que puedan influir sobre éstas, pues la mayor parte de estas señales pueden presentarse alguna vez en la vida de los niños sin significar dificultades bebés antes del primer año de vida.

- Hacia los 6 meses de edad el bebé no sonrío, ni muestra ningún tipo de respuesta afectiva frente a la aparición de personas significativas (mamá, papá, hermanos)
- Es un bebé muy juicioso, “nunca llora” y los adultos deben adivinar todas sus necesidades o estar muy pendientes pues podría permanecer sin comer o sin ser cambiado mucho tiempo sin dar ninguna señal que advierta sobre estas necesidades.

- Acepta estar con cualquier persona e incluso permanecer largos periodos de tiempo con “desconocidos” sin extrañar a las personas significativas.
- Lloro con mucha frecuencia sin motivación

Niños entre 1 año y 4 años.

- No establece contacto visual cuando se habla con él, incluso poniéndose a su misma altura y buscando establecer dicho contacto.
- Muestra muy baja tolerancia a la frustración, llora con facilidad y es muy difícil calmarle.
- Se muestra muy brusco con pares y adultos.
- Lloro o se ríe sin motivo aparente.
- Se ve triste o expresa estar triste con frecuencia.
- Parece tener un afecto plano: rara vez sonrío, rara vez llora, es difícil que se ponga furioso, no expresa miedo ni dolor
- Tiene dificultad para identificar su cuerpo, o reconocerse frente al espejo.

A partir de los 5 años

- No puede resolver conflictos pequeños con pares y busca siempre el apoyo de un adulto, o llora o reacciona de forma brusca y excesiva.
- Juega siempre solo y evita el contacto con otros.
- Muestra temor al comunicarse con otros.
- Lloro con frecuencia sin motivo aparente.

- Se muestra inseguro en la realización de sus trabajos, no inicia, repite muchas veces, borra con frecuencia o los destruye al finalizarlos.

LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DEL NIÑO

El aspecto socio afectivo es esencial en la formación del niño como base fundamental en la construcción de su personalidad social, moral, sexual y por supuesto intelectual.

Somos seres sociales y como tal debemos aprender a convivir y relacionarnos convenientemente en nuestro diferentes roles y que mejor que empezar, desde una etapa temprana ,una bases firmes que favorezcan el aprendizaje de ciertos elementos básicos pero imprescindibles que hagan del niño un ser capaz de vincularse con los demás no solo a través de la actividad intelectual ,sino en lo que tiene que ver también con sus simpatías, intereses comunes, estímulos lúdicos e incluso de conflictos particulares, es decir, de todas las competencias emocionales.

Es así como el aula escolar se convierte en un espacio apropiado para empezar a fortalecer la afectividad del niño desde una esfera que abarca más allá de lo académico y que lo lanza a explorar nuevas posibilidades comunicativas, emocionales y socioculturales.

A medida que los niños interactúan con las personas de su entorno se va construyendo el aprendizaje individual y autónomo, ya que este también se encuentra inmerso en el desarrollo social del niño y es parte fundamental en su formación.

Es importante que los límites de la educación se extiendan más allá de la matemática o la lingüística, y que debemos empezar a crear un marco de afectividad emocional que relacione su mundo musical, matemático, espacial, lingüístico, visual, etc., con una inteligencia interpersonal que le permita desplegarse en toda su individualidad, con otras visiones de mundo, con otros niveles de desarrollo y con otras sensibilidades.

TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

MODELO MECANICISTA.- Representa el conductismo. El individuo reacciona y es modelado por estímulos ambientales. El sujeto agente de la conducta. Mediante programa de aprendizaje el sujeto modifica su conducta. Teoría del aprendizaje social de Bandura.

MODELO EVOLUCIONISTA.- Representa la idea del desarrollo como una evolución del comportamiento. Considera la mente y la conducta desde un punto de vista adaptativo y funcional. La evolución es una respuesta de

adaptación al medio. Autores: Gessell (evolucionista biológico) y Wallon (evolucionista dialéctico).

MODELO ORGANICISTA.- Psicoanálisis, Cognitivism constructivista y Cognitivism sociocultural. El organismo opera sobre el medio y éste proporciona información y material para capacitar al organismo a que realice sus propias elecciones. Énfasis en los procesos internos más que en los externos – Piaget: Cognitivista constructivista – Vygotsky: Cognitivista socio histórico-cultural – Freud: perspectiva afectiva social y sexual del psicoanálisis. Desarrollo psicosexual

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.- Bandura. Modelo de aprendizaje vicario (por observación) utilizando la técnica de modelado – El desarrollo cognitivo y el aprendizaje social explica los cambios de conducta – El aprendizaje social resuelve el desarrollo humano por el determinismo biológico y por el aprendizaje por observación

TEORÍAS ETOLÓGICAS.- La etología está interesada en el valor evolutivo y adaptativo de cada conducta. Traspasa la observación de otras especies animales, basándose en la premisa común de la sobrevivencia y la selección natural.

TEORÍA ETOLÓGICA: AMBIENTE DE ADAPTACIÓN.- el desarrollo se produce al ajustar el individuo su conducta a las exigencias de su ambiente,

no sólo al actual sino al de sus antepasados (herencia biológica). Existen pautas de comportamiento heredadas genéticamente por adaptación al medio. Desde este modelo el DSA queda marcado por las relaciones emocionales entre niño/cuidadores y las formas de establecer las relaciones emocionales.

TEORÍAS ETOLÓGICAS.- Conceptos clave – Impronta (Lorenz) – Apego (Bowlby) – Período sensible (Hinde).

Existen períodos en que la estimulación y otros factores son necesarios y decisivos para el desarrollo.

Uriel Bronfenbrenner.- Teoría ecológica de sistemas: El desarrollo es un proceso complejo, en el que se dan juego una innumerable cantidad de factores que no pueden ser reducidos o parcializados. Las interacciones son bidireccionales y afectadas desde múltiples entornos.

TEORÍA ECOLÓGICA.-la influencia de la madre no es única (padre, abuelos, hermanos, compañeros...). La influencia tiene sentido bidireccional. El niño es influenciado y también influencia lo que hay alrededor, actúa sobre el entorno. Las realidades inmediatas no son las únicas que ejercen influencia: problemas laborales de padres, situación social, situación política... Representante Bronfenbrener.

GESSELL: Explicación hereditaria y Esferas de nativista del comportamiento
Maduracionista del sistema nervioso. El Comportamiento motor desarrollo
íntimamente. Comportamiento adaptativo unido al Comportamiento verbal
perfeccionamiento del S. Comportamiento personal social Nervioso.
Dotación genética influye pero no determina.

WALLON: La interacción biológica es punto de partida en la EYES DEL
DESARROLLO.- personalidad del niño. Sujeto: unión de factores ey de
alternancia funcional (unas veces se centra en sí biológicos y sociales
mismo y otras se abre al. El hombre es un ser exterior) social genéticamente
preparado y un medio de dominio funcional (los adecuado permitirá el
niveles se hacen patentes, desarrollo idóneo de sus dominando unos sobre
otros) potencialidades afectividad motor.

WALLON: periodos de crisis del nacimiento: cambio de medio acuoso al
aéreo, respiración pulmonar autónoma y comienzo de nuevas sensaciones;
crisis de los 3 años: preocupación es la relación con los objetos y las
personas crisis puberal del adolescente: siente que va siendo adulto. Busca
su propia vía para la autonomía e independencia paterna.

ESTADIOS DE WALLON: Vida intrauterina parasitismo radical. Estadio
impulsivo y emocionado. Estadio sensorio motor (fin del 1º año). Estadio del
personalismo (3-6 años)

PIAGET Moral Heterónoma. Moral Autónoma. Justicia inmanente. Contingente a la respuesta. Razonamiento moral y desarrollo cognitivo. Se guían por factores innatos y ambientales. Influencia del medio. Las experiencias sociales tienen influencia en el paso de un estadio a otro. La interacción entre iguales son un factor importante de socialización. Las referencias morales en los primeros años vienen de los padres.

Teoría del desarrollo moral de Kohlberg.- Estudia el desarrollo del El desarrollo moral es paralelo razonamiento moral, que al cognitivo, pasa por tres niveles: – premoral, El desarrollo social y – convencional y, emocional atraviesan etapas – de principios, con cualitativamente dos estadios cada diferentes: 1.* La diferencia entre los estadios está dada por los en las etapas el niño valores preferidos, las estructura el concepto del razones para hacer el bien yo en su relación con él y la toma de perspectiva concepto de los demás social.

VIGOTSKY: Desarrollo Cognitivo Sociocultural. Perspectiva socio histórico cultural. Las experiencias sociales y la cultura propia son determinantes del desarrollo individual. La cultura nos transmite qué pensar y cómo pensar. El niño realiza los aprendizajes y resuelve problemas a través de la experiencia y adquieren nuevas capacidades y habilidades a través de la experiencia compartida con niños y adultos. Proceso de participación guiada: teoría del andamiaje.

VYGOTSKY.- Teoría sociocultural: Conceptos clave: – Interacción social – Aprendizaje mediado – Prácticas culturales específicas. Función de los miembros maduros de la sociedad en la adquisición de competencias.

FREUD: DESARROLLO PSICOSEXUAL: La personalidad del sujeto está estructurada en tres estancias: Ello, yo y súper yo que están en continuo conflicto. Yo: principio de realidad contradice al principio de placer que trata de buscar por medios más racionales. Súper yo: son los ideales del yo. Es la conciencia normativa y represora del ello, aunque es inconsciente para el individuo. Se guía por el principio del deber. Es la voz de la conciencia. Recoge el fondo biológico de la especie, las pulsiones y libido. Contiene los procesos primarios. Busca la satisfacción, “el ahora ya” de forma completa e inmediata, sin tener en cuenta la realidad. Según Freud el individuo no puede escapar de la fuerza del placer (hedonismo) que empuja al placer, en todo caso puede reprimir, sublimar, racionalizar.

LA FAMILIA EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

La socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres y en general la estructura familiar orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. De manera simple, las prácticas de crianza son las acciones llevadas a cabo por los

padres y personas responsables del cuidado del niño/a para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades (Myers, 1994).

Torio, Peña & Caro (2008) encontraron que los padres de niños de cinco a ocho años no tienen un estilo de crianza definido; algunas veces son democráticos y otras veces son autoritarios, lo cual debe considerarse para modificar o mejorar las prácticas educativas existentes en la familia.

Henao, Ramírez & Ramírez (2007) plantean la importancia de la familia en la socialización y desarrollo durante la infancia. La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad; el afecto que se expresa y los mecanismos de control son la base para regular el comportamiento de sus hijos. Destacan la importancia de la comunicación en las pautas de crianza.

Algunos estudios como los de Schwebel, Brezausek, Ramey & Ramey (2004) coinciden en que los niños temperamentalmente difíciles necesitan una mayor cantidad de tiempo y de recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social. También Ato, Galián & Huéscar (2007) analizaron las relaciones entre estilos de crianza, temperamento y ajuste socioemocional en la infancia y proponen los modelos interactivos que los estilos de crianza influyen diferencialmente en el ajuste en función del temperamento de los niños y niñas. Además, es importante tener en cuenta otras variables como

la etapa evolutiva, el género del niño, los recursos económicos, las características de la personalidad de los padres, entre otros.

Con respecto a estilos de crianza autoritarios Mulsow (2008) propone que la familia es un agente que afecta los aspectos socio-emocionales al ofrecer modelos que sean compatibles con la realidad vital, y da oportunidades para desarrollarse emocionalmente. Los estilos autoritarios y castigadores generan un desarrollo emocional disfuncional y deficitario en estrategias y competencias emocionales para la adaptación en distintos contextos a lo largo de la vida. Según Rodríguez (2007) la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, así como los recursos y apoyos, entre otros.

Por último, Berk (2004) destaca la importancia de la familia en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo y de su vida escolar; en consecuencia, los padres facilitan el desarrollo de competencias sociales.

LAS EMOCIONES

Las reacciones de los padres ante las emociones de los hijos juegan un papel importante en el desarrollo socioemocional. O'neal & Magai (2005) observaron la socialización parental y la relación con emocionalidad negativa en la infancia.

Estévez, Musitu & Herrero (2005) plantean en sus investigaciones las relaciones entre el contexto familiar y los problemas de comunicación como uno de los factores de riesgo para el ajuste psicológico de los adolescentes; además, analizaron la influencia de los problemas de comunicación (padre y madre por separado) y el ajuste escolar en la salud mental de los adolescentes, (malestar psicológico, sintomatología depresiva y estrés percibido). También plantean la posibilidad de la bidireccionalidad, es decir, que el ajuste emocional de los adolescentes afecta la comunicación y la dinámica familiar.

Rutter & Sroufe (2000) realizaron investigaciones sobre las contribuciones de los estilos de crianza y las prácticas de crianza de la familia en el desarrollo emocional durante la infancia y en relación con problemas externalizantes de comportamiento. Shapiro (1997) sostiene que los niños están afectados por la falta de atención familiar y que su desarrollo emocional es mucho más vulnerable ante situaciones estresantes y por la falta de modelos adecuados para el desarrollo emocional.

LA REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES

La regulación emocional es el proceso de lidiar con las emociones de una manera socialmente adecuada. Hay muchas emociones que los niños deben aprender a regular, como son la ira, los celos, la frustración, e incluso emociones positivas como el cariño y la alegría. Conforme los niños crecen, los padres exigen cada vez más regulación emocional. Por ejemplo, un niño de 2 años debe de aprender poco a poco que cuando está enojado con su mamá, no puede gritarle y pegarle, sino que debe de encontrar la forma de expresar esta emoción sin agredir ni tratar de someter a los demás a su voluntad, sino expresando de forma directa, honesta y respetuosa lo que siente, es decir, con asertividad.

Una de las fuerzas más importantes que los niños deben de aprender a dominar son el temor y la ansiedad. El miedo es un estado de excitación, tensión o aprensión debido a una circunstancia específica. La ansiedad es el sentimiento de malestar, aprensión o miedo que proviene de una fuente generalizada o vaga. Por ejemplo, a los niños de dos años les causa mucho miedo y ansiedad el sentir que pueden ser abandonados o que sus padres pueden dejar de quererlos. La ansiedad también surge, por ejemplo, del temor a ser castigados, de sus propias fantasías, o de la conciencia de sus propios sentimientos inaceptables. Es recomendable para los padres poner atención a los temores de sus hijos y tratar de ayudarlos impulsándolos con

bondad a superarlos. Ignorarlos, ridiculizarlos y obligarlos solo aumenta la ansiedad en los niños.

FACTORES DE RIESGO EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

Ramírez (2002) plantea que las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos; como prácticas de crianza inadecuadas: afecto negativo, castigos no físicos, control autoritario y énfasis en el logro, los hijos tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta tanto externos como internos.

Concretamente, el afecto negativo predice conducta agresiva, problemas de atención y de comportamiento, El control autoritario predice ansiedad/depresión y el énfasis en el logro predice ansiedad/depresión, problemas sociales. También Ramírez (2007) en sus investigaciones muestra la relación entre los conflictos maritales, las pautas de crianza y el comportamiento de los niños y encuentra que los problemas comportamentales aumentan en la medida en que aumentan los conflictos matrimoniales y las prácticas de crianza inadecuadas (como control autoritario, énfasis en el logro y castigos no físicos), y disminuyen las adecuadas (como expresión de afecto, guía razonada y disfrutar con el niño).

En otros estudios de pautas de crianza y prematuros Mora & Rojas (2005) observaron la crianza y los estilos predominantes en madres de prematuros, presentándose mayores alteraciones en las pautas de crianza de madres adolescentes o mayores de bebés prematuros en las cuales no se establecen límites y normas claras; además afectan la dinámica familiar la vulnerabilidad socioeconómica e incrementan los riesgos de maltrato y negligencia entre otras.

Además existen investigaciones entre prácticas de crianza negativas y alteraciones en la infancia. Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma & Van den Wittenboer (2008) analizaron las relaciones entre emocionalidad negativa, comportamientos internalizantes y externalizantes con el estilo parental autoritario. Eshel, Daelmans, Cabral & Martínez (2006) realizaron investigaciones para establecer relaciones entre responsabilidad y receptividad parental y la presentación de comportamientos internalizantes y externalizantes.

El apoyo, el afecto y las interacciones apropiadas ayudan al desarrollo cognitivo y psicosocial durante la infancia. En el mismo sentido, el cuidado, la salud y el desarrollo están relacionados con la aceptación y la receptividad que los padres tengan de sus hijos.

También se han encontrado relaciones entre los estilos permisivos y autoritarios con el desarrollo cognoscitivo y emocional como las observadas

por Arvelo (2003), quien analizó la función paterna, las prácticas de crianza y el desarrollo en adolescentes, encontrando relación con problemas de bajo rendimiento escolar, dificultades en la comunicación, hostilidad, depresión, mentiras frecuentes y conductas transgresoras. En lo que se refiere a las pautas de crianza se detectó una permisividad por parte de los padres y especialmente las madres.

Con respecto a estilos de crianza y género Winsler, Madigan & Aquilino (2005) en sus investigaciones sobre paternidad encontraron diferencias en los estilos entre los padres y las madres, percibiéndose las madres como más autoritarias que los padres.

Los estilos de crianza inadecuados de los padres durante la infancia se relacionan como factores de riesgo de problemáticas cognitivas o socio-afectivas y sobre los cuales se deben orientar las estrategias de prevención en la familia y generar espacios para desarrollar habilidades sociales y conductas pro sociales en otros contextos.

ORIENTACIONES PARA PREVENIR PROBLEMAS EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

La prevención de factores de riesgo en la familia que influya negativamente en los estilos de crianza y en el desarrollo socio-afectivo durante la infancia es una responsabilidad de los distintos profesionales y sectores para lograr

un mejor desarrollo de habilidades, competencias parentales, habilidades emocionales y conductas pro sociales en los niños, niñas y adolescentes.

Diversos estudios como los de Patterson, De-Garmo & Forgatch (2004) brindan aportes sobre situaciones estresantes en la familia, pautas de crianza y ajuste en el desarrollo de los niños y niñas, en padres y madres; identifican y proponen cinco prácticas de crianza efectivas: el estímulo, la disciplina, el monitoreo, la solución de problemas y el involucramiento positivo con atención y cuidado. Estas prácticas orientan el diseño de propuestas de prevención e intervención con familias y cuidadores.

Otras investigaciones, en este caso la planteada por Amaya (2008) genera una propuesta de programa guía para el desarrollo de competencias emocionales y parentales desde una perspectiva comunitaria y preventiva, en la que resalta la importancia de orientar a los padres y madres en el desarrollo de estrategias cognitivas y de relajación que les permita controlar sus emociones de manera positiva en momentos de cierta tensión emocional. Asimismo, resulta necesario trabajar con los padres y madres las habilidades de comunicación con los hijos, los procesos de resolución de conflictos y de negociación, las estrategias para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos, y las habilidades para fomentar la autoestima y la asertividad de los padres y madres en el desarrollo de la función parental.

Respecto a prevención, tipos de familia y cambios familiares, Jadue (2003) analiza algunos factores sociales que han aumentado las transformaciones familiares, e incrementado en los hijos el riesgo de bajo rendimiento, de fracaso, de problemas emocionales y conductuales en contextos escolares; por estas razones señala la necesidad de que en el sistema escolar se desarrollen mecanismos protectores y preventivos para los niños provenientes de familias monoparentales y disfuncionales especialmente.

La teoría de la inteligencia emocional, que se inspira en las ideas de Gardner sobre inteligencia intrapersonal e interpersonal para desarrollar el concepto de inteligencia emocional.

Las tres primeras hacen referencia a la competencia personal y las dos últimas a la competencia social. La competencia personal y la competencia social conforman la inteligencia emocional.

La neurociencia que ha permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así por ejemplo, saber que las emociones disparan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración) o que una disminución del nivel de serotonina puede provocar depresiones.

IMPORTANCIA DEL ÁMBITO SOCIO-AFECTIVO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Los aspectos socio-afectivos están implicados en la adquisición de los principales aprendizajes que realiza el niño. Se sabe que cualquier proceso de aprendizaje supone la interacción de tres factores:

Por otra parte, existen dimensiones de la personalidad influenciadas directamente por aspectos socio-afectivos: autoconfianza, autoestima, seguridad, autonomía, iniciativa.

Así mismo, el rendimiento escolar y profesional son dimensiones en la vida del niño y del adulto que tienen su raíz en el ámbito socio-afectivo. Los niños con malas experiencias en la escuela infantil abordan el paso a la escuela primaria con mayores dificultades que aquellos que la han vivido de una manera más positiva y relajada.

EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Un adecuado desarrollo socio-afectivo capacita a las personas para integrarse plenamente en la sociedad en la que viven. Por el contrario, algún problema en este desarrollo provoca carencias socio-afectivas que impedirá a ese individuo integrarse en la sociedad y, por tanto pasará a estar en riesgo de exclusión.

En la actualidad se ha sustituido el concepto de marginación social por el de exclusión social, término que engloba todas aquellas situaciones por las cuales una persona perteneciente a una sociedad deja de ser considerada como miembro de pleno derecho. En este concepto de exclusión social tienen cabida todas aquellas personas que debido a sus problemática económicas, culturales o sociales, dejan de ser consideradas útiles para la sociedad.

Las situación de exclusión social afectan de manera especial a los niños, y una infancia de exclusión e inadaptación social puede conducir a un estado adulto de exclusión. Numerosos estudios demuestran que existen diferencias entre hijos de familias integradas y los de familias excluidas que afectan de manera esencial a su desarrollo social y afectivo.

Los niños en riesgo de exclusión social o excluidos por sus condiciones familiares no han sido estimulados para ser socialmente competentes o no han desarrollado relaciones entre iguales. A este grupo de niños, la escuela infantil debe ayudarles a desarrollar todas las capacidades y a propiciar momentos de interacción con sus iguales a través del trabajo cooperativo en grupos pequeños.

EL EDUCADOR INFANTIL EN EL ÁMBITO SOCIOAFECTIVO

La dinámica cotidiana de un educador infantil ha de llevarse a cabo desde un clima fuertemente socializador, tanto en la educación formal como en la no

formal. La socialización es sólo con los niños y entre los niños, sino también con los padres:

- ✓ Con los niños, potenciando lo socio-afectivo desde todos los elementos curriculares.
- ✓ Con los padres, creando espacios para la participación y facilitando la comunicación en la entrada y salida del centro. Utilizando los medios adecuados, los padres se dejarán empapar por las formas de hacer las cosas en la escuela infantil, y buscarán la participación y la complicidad. Ello, además, les hará sentirse satisfechos de la decisión que han tomado a la hora de elegir el centro donde depositan su confianza.

Debido a la corta edad de los niños, el educador infantil asume un grado de implicación emocional y de entrega en la relación que no se da en el mismo grado en ninguna otra etapa educativa. Por lo que se refiere al desarrollo socio-afectivo, se puede decir que se ponen en juego los aspectos más humanos del profesional e la educación infantil.

Es importante que la actitud del educador sea en todo momento afectiva para:

- ✓ Comprender.- Las reacciones del niño. Para ello es necesario que las observe y extraiga hipótesis y conclusiones sobre los conflictos internos.
- ✓ Relacionarse con el niño a través de gestos, expresiones faciales y contacto físico; es decir, ofrecerle satisfacciones sustitutorias frente

a todas las renunciaciones que debe realizar, y todo ello a través del cariño, el afecto, la comprensión y el consuelo. De esta forma, el niño se siente comprendido, amado y valorado, lo cual le produce sentimientos de seguridad y confianza.

En definitiva, el educador debe facilitar el proceso de crecimiento y desarrollo haciéndolos más llevaderos y facilitando así las renunciaciones (al placer, al deseo) y desequilibrios o desajustes que se producen en todo cambio (físicos, psíquicos). Así mismo, debe tener en cuenta que el aprendizaje implica un cambio, el cual a su vez genera desequilibrios y angustias que provocan ansiedad.

El sistema de protección a la primera infancia (0-6 años) ofrece diversos recursos, entre ellos las residencias de primera infancia, cuya finalidad es escoger y asumir la crianza y educación de niños en casos en que la familia no pueda llevarlas a cabo. A estos niños se les debe proporcionar un clima en el que se satisfagan todas sus necesidades y se facilite su desarrollo personal. En estos casos, los educadores de primera infancia tienen una gran responsabilidad debido a la complejidad e intensidad de la tarea.

El objetivo prioritario de la escuela inclusiva es lograr que el alumnado evolucione favorablemente a pesar de que haya experimentado situaciones de riesgo de exclusión social y minimizar o anular las consecuencias desfavorables que cabía esperar. Solo la estimulación de esas capacidades

potenciales desde los primeros meses de vida contribuye a asegurar el desarrollo posterior.

Lograrlo supone formar socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida, tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa; niños firmes en sus propósitos, con visión positiva de su futuro y con intereses, metas y motivaciones para salir adelante en la escuela y en la vida.

La escuela se convierte en un contexto óptimo para que todos desarrollen la capacidad de hacer frente a la adversidad, se adapten a las presiones, se enfrenten a los problemas y adquieran las competencias sociales y personales necesarias para romper con el círculo de exclusión.

e. MATERIALES Y MÉTODOS

TIPO DE ESTUDIO: El siguiente estudio es de tipo descriptivo, transversal y prospectivo.

SUJETOS DE ESTUDIO: Se realizó el estudio en 25 niños y 3 educadoras que asistieron al centro educativo “Víctor Emilio Valdivieso” durante el período 2010-2011.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN:

- Niños de 3 a 4 años que asistieron al centro educativo y participaron en todas las actividades realizadas por el personal.
- Educadoras que prestaban sus servicios en el centro.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN:

- Niños que no pertenecen a este grupo de edad.
- Niños que no asistieron normalmente al centro.

HIPÓTESIS:

La falta de estimulación temprana, incide negativamente en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años, del Centro Educativo “Víctor Emilio Valdivieso” durante el período lectivo 2010-2011.

VARIABLES:

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

	DEFINICIÓN	INDICADOR	MEDICIÓN
VARIABLE DEPENDIENTE Desarrollo Socio-afectivo.	<p>El desarrollo socio-afectivo en la primera infancia es un momento clave que repercutirá en la personalidad del niño/a, para ello las figuras paternas van a jugar un papel crucial. La escuela juega un papel muy importante en el desarrollo socio-afectivo del niño/a, considerada como la segunda fuente de socialización de éstos. Los niños en las etapas sensoriomotora y preoperacional aprenden mediante los procesos de ensayo y error, imitación y comprensión inteligente. Este estímulo es producido por cosas que atraigan su atención al usar objetos que estimulen sus sentidos y aumenten su curiosidad. Los niños presentan una aminoración en su motivación por el aprendizaje cuando realizan tareas no adecuadas con su nivel de desarrollo cognoscitivo o en las que fracase. Cuando se les presiona para que aprendan algo forzosamente, los niños se estresan y pueden presentar trastornos psicológicos y/o neurológicos que repercuten negativamente en el desarrollo sensoriomotor, lingüístico y en su aprendizaje, provocando el fracaso escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Juguetes para el desarrollo de actividades motrices y recreación - Materiales utilizados para el desarrollo de actividades académicas, artísticas y destrezas. - Actividades de integración - Espacios físicos del centro para el desarrollo del niño en el entorno - Grado de participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. 	En frecuencia y porcentaje.

	DEFINICIÓN	INDICADOR	MEDICIÓN
VARIABLE INDEPENDIENTE: Estimulación Temprana	La estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistemática y secuencial que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres con eficacia y autonomía en el cuidado y desarrollo del infante.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los niños en las actividades lúdicas. - Establece relación con niños y adultos. - Expresa alegría cuando lo elogian. - Reconocimiento de sus objetos personales, los espacios y personas que le son familiares, así como los dibujos y trabajos que realiza. Se refiere a sí mismo como yo. -Desarrollo del lenguaje hablado. - Desenvolvimiento en el ámbito donde se desarrolla. 	En frecuencia y porcentaje

MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Para realizar la presente investigación, se tomará como base el método científico, ya que se partirá de la premisa de que no puede haber investigación sin la aplicación de este método. Partiendo desde la observación empírica del campo problemático, delimitación del mismo, selección del tema, planteamiento de objetivos, fundamentación teórica y comprobación de hipótesis. Es decir ayudará a considerar los condicionamientos básicos como fenómeno problemático en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años del CDI "Víctor Emilio Valdivieso" que lo presenten.

EL MÉTODO INDUCTIVO DEDUCTIVO.- La inducción servirá para la delimitación del problema, para plantear sus soluciones, es decir para generalizar todos aquellos conocimientos particulares. Mientras que la deducción servirá para partir de una teoría general del desarrollo integral a la conceptualización de lo que presenten los niños/as del sector motivo de investigación. Este método estará presente en las recomendaciones propuestas.

MÉTODO DESCRIPTIVO.- Este será el método específico que más se utilizará, ya que ayudará a evidenciar y detallar acerca de la problemática planteada. Además este método servirá para exponer y realizar el análisis de

los condicionamientos básicos y su relación con el desarrollo socio-afectivo de los niños/as en el sitio de la investigación.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:

- Las técnicas que se emplearán en la realización del presente trabajo serán: **LA OBSERVACIÓN DIRECTA**, con la cual se realizará una comprobación de los condicionamientos básicos que presenta el Centro;
- Un **REGISTRO DE OBSERVACIÓN** para constatar el estado socio-afectivo de los niños.
- La **ENCUESTA** dirigida a Madres Comunitarias, las cuales proporcionarán la información necesaria para la elaboración del análisis.
- Así como también la aplicación de un test a los niños de entre 3 a 4 años del Centro Infantil “Víctor Emilio Valdivieso” a fin de evaluar el desarrollo socio-afectivo de los niños/as motivo de estudio

PROCEDIMIENTO:

Para procesar la información se utilizará la técnica del ROPAI que consiste en:

- ✓ Recolectar la información, hechos y datos referentes al tema seleccionado.
- ✓ Organización del material, codificar las respuestas.
- ✓ Procesamiento de datos
- ✓ Análisis de datos
- ✓ Interpretación de los datos

TABULACIÓN Y ANÁLISIS:

Con los datos obtenidos luego de la observación, encuestas y test a cada niño, se realizó la tabulación de los mismos en base a los objetivos planteados para lo cual se usaron cuadros y gráficas estadísticos utilizando medidas de frecuencia para análisis y discusión de resultados.

f. RESULTADOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

RESULTADOS GENERALES:

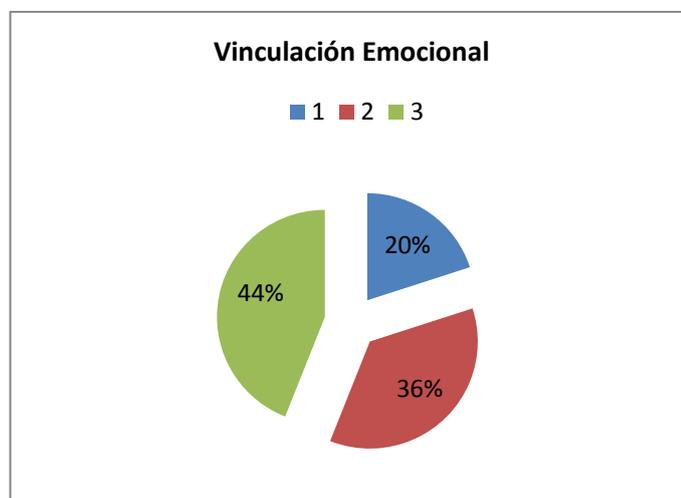
FICHA DE INDICADORES DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

Vinculación Emocional y Social

CUADRO 1.

Establece relaciones con niños y adultos:		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
No lo Consigue	5,00	20,00
En proceso de dominio	9,00	36,00
Domina el logro	11,00	44,00
TOTAL:	25,00	100,00

GRÁFICO 1



Análisis e interpretación: Se puede observar que 11 niños correspondiente al 44% dominan la relación con pares y adultos mientras que 9 niños (36%) se encuentran en proceso de dominio y 5 (20%) no lo consiguen.

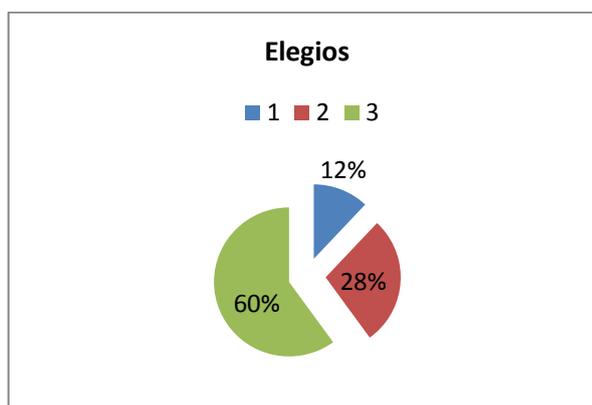
Existe una población que mantienen problemas de relación con los adultos, infundados en el temor a ser reprendidos lo cual deriva de la inseguridad que mantienen estos para poder conversar con los adultos.

FICHA DE INDICADORES DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

CUADRO 2.

Se muestra contento cuando lo elogian		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
No lo Consigue	3,00	12,00
En proceso de dominio	7,00	28,00
Domina el logro	15,00	60,00
TOTAL:	25,00	100,00

GRÁFICO 2:



Análisis e interpretación: Se puede observar que 15 niños (60%) reaccionan al estímulo de elogios seguido de 7 niños (28%) en proceso de dominio.

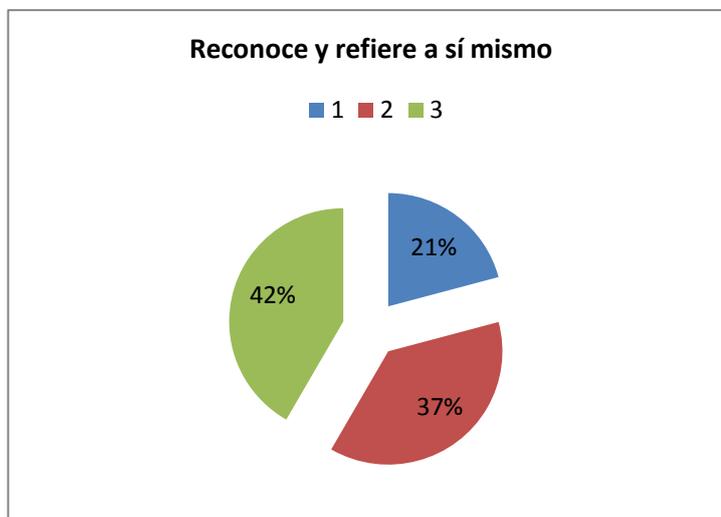
La felicidad ante el elogio faculta el fortalecimiento de su autoestima de tal manera que consolida la fortaleza de su personalidad, al momento de mantener sus propios criterios y establecer un diálogos con los adultos donde se incluyen los padres de familia, relación necesaria para que este pueda transmitir sus necesidades y requerimientos de manera oportuna y afrontar los problemas e inquietudes que nacen producto de su relación socio afectiva con la familia y amigos.

FICHA DE INDICADORES DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

CUADRO 3.

Se reconoce y refiere a sí mismo como "yo"		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
No lo Consigue	5,00	20,00
En proceso de dominio	9,00	36,00
Domina el logro	10,00	40,00
TOTAL:	25,00	100,00

GRÁFICO 3:



Análisis e interpretación: Se determinó que 10 niños (40%) dominan este logro ya que si se reconocen a sí mismo y denominan como yo y 5 niños (20%) no lo consiguen.

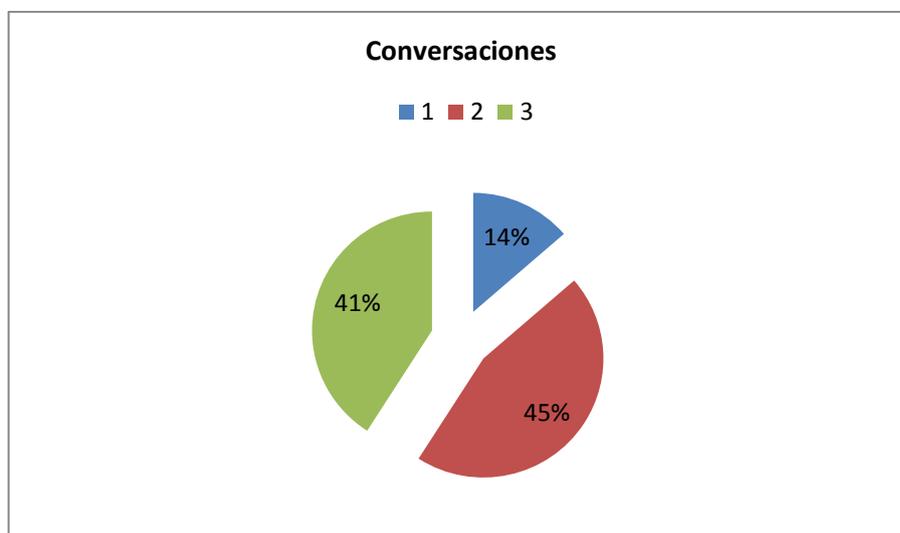
La identidad de participación propia y asumir los riesgos la mayoría se encuentra en proceso de adquirirla lo cual es necesaria para establecer un dominio de criterios y asumir la responsabilidad de manera directa sin tener que mantener temores infundados en equivocarse, al contrario esto le permite asimilar el error y luego no volver a cometerlo.

FICHA DE INDICADORES DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

CUADRO 4.

Comprende y establece conversaciones sencillas.		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
No lo Consigue	3,00	12,00
En proceso de dominio	10,00	40,00
Domina el logro	9,00	36,00
TOTAL:	25,00	100,00

Gráfico 4:



Análisis e interpretación: Se puede observar que 10 niños que corresponde al 40% se encuentran en proceso de dominio en cuanto al

desarrollo del lenguaje seguidos de un menor porcentaje de 9 niños (36%) que ya dominan este logro y solo 3 niños (12%) aún no lo consiguen.

El dominio de las conversaciones es necesario para que puedan sostener un nivel de afecto hacia las personas que están en su entorno natural y familiar, de esta manera puede asimilar los primeros aprendizajes iniciales basados en las buenas costumbres, y en el caso de no existir el dialogo, de igual manera el menor asimilar un nivel comportamental similar al de su familia, situación que induce a una exigencia de parte de la docente parvularia en poder moldear aquellas acciones asumidas de manera equivocada y que afectan el desarrollo emocional del menor.

FICHA DE INDICADORES DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

CUADRO 5.

Disfruta la música, acompaña el canto con frase y/o movimiento corporal		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
No lo Consigue	5,00	20,00
En proceso de dominio	8,00	32,00
Domina el logro	12,00	48,00
TOTAL:	25,00	100,00

GRÁFICO 5:

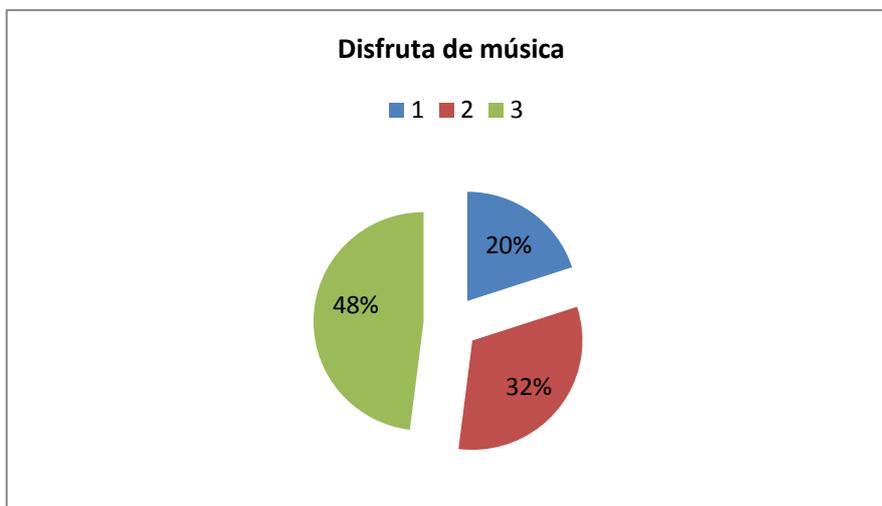


Tabla y Gráfico 5. Se constata que 12 niños es decir el 48% se desenvuelve bien en el ambiente seguido de 8 niños (32%) que están en proceso de dominio y finalmente 5 niños (20%) no logran desenvolverse bien en las actividades recreativas.

La música es considerada como una excelente técnica para establecer un nivel adecuado de adaptación y participación conjunta dentro del aula, a la vez que proporciona herramientas para poder establecer el dialogo entre los niños y los adultos, situación que se establece como una excelente iniciativa para establecer la estimulación temprana de manera práctica y con resultados favorables en el manejo de la inducción del aprendizaje a temprana edad.

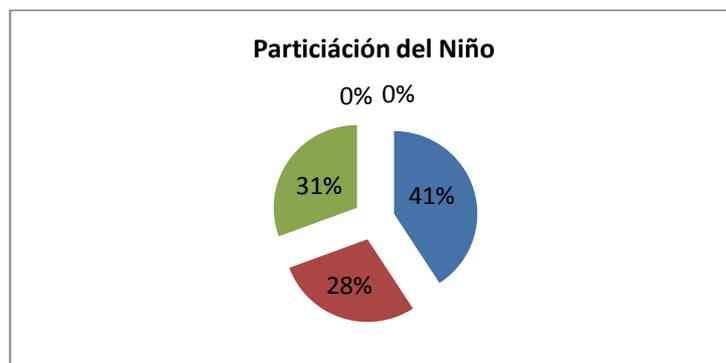
RESULTADOS ESPECÍFICOS

ENCUESTA PARA DOCENTES DEL CENTRO VÍCTOR EMILIO VALDIVIESO:

Tabla No. 1. Indique el nivel de participación del niño en las actividades lúdicas?

INDICADORES	F	%
a)Carteles en el aula	10	40%
b)Rincones de trabajo	7	28%
c)Observaciones en el medio natural	8	32%
d)Observaciones de Vídeos	0	0%
e) Otros	0	0%
Total	25	100%

GRÁFICO 6:



Análisis e interpretación. El nivel de participación de los niños en las actividades lúdicas del centro infantil Víctor Emilio Valdivieso en su mayoría se da en los carteles hechos en las aulas con un 40%, seguido de las observaciones en el medio ambiente con un 32%.

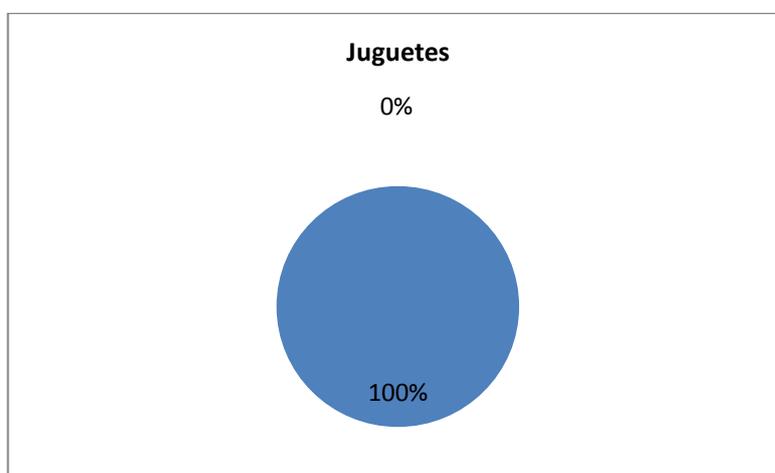
Los menores establecen una mejor concentración y atención en base a carteles gráficos que contengan imágenes desconocidas y sencillas de apreciar, lo desconocido es en base al aprendizaje de su entorno y la relación por ser sencillas de conseguir ya sea en el entorno escolar o en el hogar o vecindario.

Los carteles denotan un nivel de aprendizaje gráfico adecuado para establecer e incentivar al desarrollo intelectual en la estimulación temprana.

Tabla No.2. Qué tipo de juguetes en mayor proporción cuenta en Centro Infantil que Usted labora?

INDICADORES	F	%
a)Juguetes manuales	25	100%
b)Juguetes electrónicos	0	0%
c) Otros		
Total	25	100%

GRÁFICO 7:



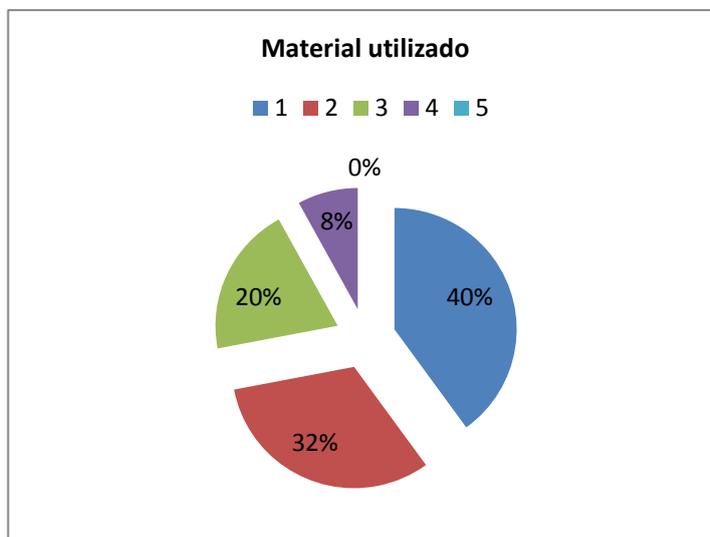
Análisis e interpretación. El centro Víctor Emilio Valdivieso no cuenta con juguetes electrónicos, por lo que es difícil para las educadoras del centro desarrollar completamente su trabajo.

El empleo de juguetes manuales que ayuden al desarrollo de las destrezas individuales y colectivas son más favorables en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa a la vez, debido a que en base al armado o ensamblado de las piezas los niños convergen entre sí con la finalidad de cumplir con la tarea, e incluso se muestran atraídos ante el dominio de otros compañeros, lo cual incide en la estimulación temprana de manera eficiente, afianzando los niveles de comunicación y relación en grupo.

Tabla No.3. Qué material utiliza con mayor frecuencia para la estimulación temprana?

INDICADORES	F	%
a) Reciclable	10	40%
b) Pintura	8	32%
c) Plastilina	5	20%
d) Del medio	2	8%
e) Otros	0	0%
Total	25	100%

GRÁFICO 8:



Análisis e interpretación. Las educadoras manifiestan que en su mayoría se usa material reciclable en un 40% y pintura con un 32%, para el desarrollo de sus actividades.

Los productos de reciclaje son de alto beneficio debido a que permite establecer técnicas como el rasgado o el arrugado y doblado del mismo para afinar el movimiento de pinza de las manos de los menores, lo cual es necesario y básico en la estimulación del aprendizaje inicial, con lo que se determina una situación buena en el desarrollo de la estimulación temprana, aunque requieran de espacio para poder almacenar los materiales de reciclaje que por lo general son exuberantes.

Tabla No.4. Qué actividades de integración tienen prevalencia en la planificación académica del Centro Infantil?

INDICADORES	F	%
a) Recreativos	15	60%
b) Artísticas	5	20%
c) Deportivas	7	28%
d) sociales	2	8%
e) Otras	1	4%
Total	25	100%

GRAFICO 9:



Análisis e interpretación. En la planificación del centro infantil Víctor Emilio Valdivieso prevalecen las actividades recreativas teniendo una incidencia del 60% del total de las mismas.

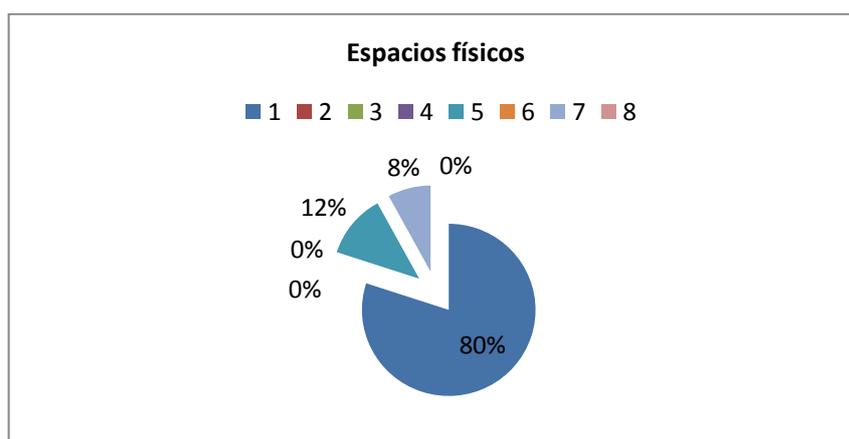
Las actividades recreativas basadas en el juego individual o colectivo induce al comportamiento de los menores sosteniendo el dialogo fluido y

beneficioso entre sí, situación que fortalece sus condiciones de relación entre niños y adultos.

Tabla No. 5. Qué espacios físicos y talleres cuenta el Centro Infantil, para sus actividades académicas?

INDICADORES	F	%
a)Aula de clases	20	80%
b)Aula de Música	0	0%
c)Taller para Psicomotricidad	0	0%
d)Juegos de aire libre	3	12%
e)Área verde	2	8%
f)Otros	0	0%
Total	25	100%

Gráfico 10:



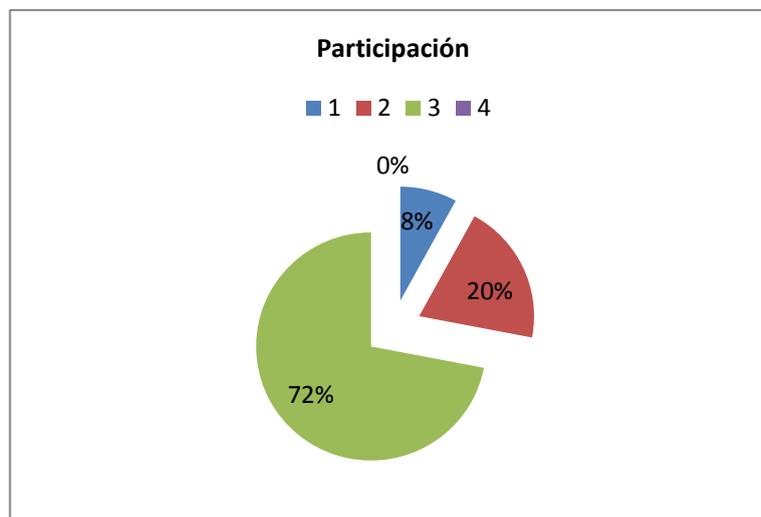
Análisis e interpretación. El centro no cuenta con aula de música, ni taller de psicomotricidad lo cual influye negativamente en el desarrollo socio-afectivo de los niños del mismo.

La infraestructura es tan decadente que solo se limita al mantenimiento de los salones de clases y los patios de recreación, pero mantiene ausencia de salones para los talleres de música o desarrollo de psicomotricidad, con lo cual las aulas se convierten en salones multifacéticos que inducen de manera en el desorden por la falta de espacio que poseen los niños para el desarrollo pleno de sus habilidades individuales y colectivas, aunque la técnica sostenida por los docentes sea eficiente.

Tabla No.6. Indique cuál es el grado de participación de los padres de familia, en el proceso educativo de sus hijos?

P1.- INDICADORES	F	%
f) Alta	2	8%
g) Media	5	20%
h) Baja	18	72%
i) Ninguna	0	0%
Total	25	100%

GRÁFICO 11:



Análisis e interpretación. El nivel de participación de los padres de familia del centro Víctor Emilio Valdivieso es bajo constituyendo este un 72% del total de la presente investigación.

Los niveles de participación de los padres de familia en los procesos educativos de los hijos es casi nula e imperceptible, por lo general deja dicha responsabilidad en manos de la capacidad, destreza y habilidad de la Parvularia, quien en cambio aduce la intervención de los padres de familia en la formación educativa inicial, por lo tanto existe una divergencia de intervención y compromiso en la estimulación temprana, situación que incide en el desarrollo afectivo de los menores para con los padres, debido al trato diferenciado entre ambos lugares, uno el centro de desarrollo inicial que se sujeta en base al juego y enseñanza constante, y otro el hogar que se basa en las relaciones de compartir alimentos y de solo exigir antes de cooperar entre ellos.

g. DISCUSIÓN

En cuanto al cumplimiento de los objetivos generales y específicos en el desarrollo del trabajo científico y de campo se llega a determinar lo siguiente:

En cuanto al objetivo general que señala:

Determinar el nivel de estimulación temprana que reciben los niños/as del Centro de Desarrollo Infantil "Víctor Emilio Valdivieso" de la Ciudad de Loja, y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años, durante el período lectivo 2010-2011.

Podemos señalar que mantienen un buen nivel de relación entre niños y adultos para que estos puedan señalar sus inquietudes y problemas en el desarrollo diario de la convivencia social que se asocia en el centro infantil y el desarrollo de sus cualidades socio afectivas, así lo señala la ficha de indicadores del desarrollo infantil integral que identifica al 44% en el dominio de estas relaciones y al 36% en proceso de dominar esta cualidad.

Así mismo para el fortalecimiento de las destrezas individuales y afianzar el desarrollo socio afectivo de los menores en la misma ficha se establece que el 60% de los niños dominan en base a la felicidad la muestra de agrado ante el elogio de su entorno por su fortaleza de desarrollarse fácilmente en el entorno educativo y familiar.

En cuanto al desarrollo del primer objetivo específico que señala:

Establecer el proceso de estimulación temprana que reciben los niños/as de 3 a 4 años del Centro de Desarrollo Infantil "Víctor Emilio Valdivieso" de la Ciudad de Loja, durante el período 2010-2011.

Se la confirma que es aceptable por cuanto el 100% señala reconocer en referirse a sí mismo como "yo"; además el 36% señala dominar la comprensión y establecimiento de conversaciones sencillas mientras el 40% está en proceso de dominarla.

Los niños presentan una aminoración en su motivación por el aprendizaje cuando realizan tareas no adecuadas con su nivel de desarrollo cognoscitivo o en las que fracase. Cuando se les presiona para que aprendan algo, los niños se estresan y pueden presentar trastornos psicológicos y/o neurológicos que repercuten negativamente en el desarrollo sensoriomotor, lingüístico y en su aprendizaje.

Los aspectos socio-afectivos están implicados en la adquisición de los principales aprendizajes que realiza el niño se sabe que cualquier proceso de aprendizaje supone la interrelación de tres factores: intelectuales, emocionales y sociales. Por otra parte existen dimensiones de la personalidad influenciadas directamente por aspectos socioafectivos: autoconfianza, autoestima, seguridad, autonomía e iniciativa.

En base al segundo objetivo específico que establece: Evaluar la incidencia de la estimulación temprana en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años - del Centro de Desarrollo Infantil "Víctor Emilio Valdivieso" de la Ciudad de Loja en el desarrollo socio-afectivo de sus niños/as, se considera que en el nivel de participación de los niños en las actividades lúdicas del centro infantil Víctor Emilio Valdivieso en su mayoría se da en los carteles hechos en las aulas con un 40%, seguido de las observaciones en el medio ambiente con un 32%; al determinar con qué tipo de juguetes cuenta el centro en mayor proporción para las actividades lúdicas: El 100% de las educadoras encuestadas respondió que el centro cuenta en su mayoría con juguetes manuales para el desarrollo de actividades lúdicas y ningún juguete electrónico.

Al referirnos en qué materiales son los que más utilizan para el desarrollo de las actividades lúdicas: Las educadoras manifiestan que en su mayoría se usa material reciclable en un 40%, pintura con un 32% seguido de la plastilina en un 20%; en lo relacionado a las actividades de integración se realizan para las actividades académicas del Centro Infantil: En la planificación de las actividades académicas del centro infantil Víctor Emilio Valdivieso se realizan actividades de integración recreativas teniendo una incidencia del 60% del total de las mismas seguidas de las deportivas en un 28% y deportivas en un 20% según encuestas realizadas.

En lo que concierne a los qué espacios físicos y talleres cuenta el Centro Infantil, para sus actividades académicas: El 80% de las educadoras respondieron que el centro cuenta con aulas de clase, el 12% respondió que se realizan juegos al aire libre, 2 % que cuentan con áreas verdes mientras que no se cuenta con aula de música, ni taller de psicomotricidad lo cual influye negativamente en el desarrollo socio-afectivo de los niños del mismo. Lo cual se relaciona con el estudio denominado denominado “Estrategias con actividades lúdicas en el desarrollo cognitivo de niños de 3-5 años de los centros infantiles Mundo de papel, Pepe y Mary y Granja azul del sector San Isidro del Inca, de la ciudad de Quito en un período comprendido entre Octubre del 2011 a Diciembre del 2011” en el cual se analiza Cómo debe ser el ambiente para que el niño desarrolle su capacidad cognitiva con las actividades lúdicas a lo cual el 83% de las educadoras respondieron que debe ser agradable y placentero con una estimulación previa mientras que el 17% manifiesta que debe ser un ambiente amplio (8).

Como indica Berk (2004) que destaca la importancia de la familia en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo y de su vida escolar; en consecuencia, los padres facilitan el desarrollo de competencias sociales.

El presente estudio se relaciona con una investigación realizada por la Universidad de San Martín de Porres que busca conocer la percepción que tiene los maestros sobre los programa de estimulación temprana, indagando

sobre las áreas de trabajo, las fortalezas y limitaciones que encuentran ellos en su trabajo diario con los niños. Para la recogida de información se hizo un trabajo de campo entrevistando a 14 profesoras de educación inicial y de nidos (nacionales y particulares). Se hizo una evaluación de contexto a través de una entrevista estructurada. Los principales resultados fueron: el 100% trabaja prioritariamente el área de comunicación y lenguaje; el 64.30% señala que todas las áreas de la estimulación temprana son importantes; el 71.43% no cuenta con el material adecuado y el 50% con la infraestructura adecuada. Asimismo, el 50% de las entrevistadas consideran que los padres no están comprometidos en el trabajo con los niños.

h. CONCLUSIONES

1. La estimulación temprana juega un papel muy importante en el desarrollo socio-afectivo del niño demostrado en sus actividades: intelectuales, emocionales y sociales.
2. Las actividades lúdicas proporcionan el desarrollo de la personalidad del niño como: autoconfianza, autoestima, seguridad, autonomía e iniciativa lo cual es un factor determinante para el rendimiento escolar y social posterior del niño.
3. Las herramientas e instrumentos con que cuenta el centro infantil tales como: materiales, juguetes, talleres, espacios físicos para la estimulación temprana de los niños no favorecen el desarrollo de las actividades lúdicas, académicas y de recreación en este centro.
4. El apoyo de los padres en el proceso educativo de los niños es muy deficiente lo cual implica un riesgo en el desarrollo socio-afectivo del niño.

i. RECOMENDACIONES

1. Seguir con planes gubernamentales para el desarrollo psicosocial de niños/as en edades pre escolar y escolar para así asegurar la calidad de vida, rendimiento escolar y profesional del niño en crecimiento.
2. Se recomienda al personal del centro educativo Víctor Emilio Valdivieso presentar mejoras a las autoridades correspondientes para mejorar el funcionamiento del mismo y así brindar una mejor atención a los niños que allí acuden.
3. Informar a los padres la importancia de involucrarse en el proceso educativo del niño ya que son un apoyo fundamental puesto que con ellos aprenden y replican la mayoría de situaciones vitales cotidianas involucradas en el proceso de crecimiento.
4. Debemos hacer involucrar mas a los papas para así poder tener un mejor desarrollo socio-afectivo.

j. BIBLIOGRAFÍA

Acosta, C. (2011). *El sentido de la vida humana con enfoque socioeducativo*. Quito: UNED.

Arizaga, M. (2013). *Contenidos afectivos emocionales y su incidencia en el aprendizaje educativo*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.

Boyone, E., & Capalbo, E. (2009). *Enciclopedia práctica preescolar*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Brazelton, T. (2008). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Marin.

Caraballo, Y., Hernández, V., Orúe, S., & Terry, C. (2011). III Congreso de Gestión educativa Inicial. En M. Abó, *Simposio de Herramientas y Desafíos en la educación inicial* (págs. 511-535). Mexico: Barquin S.A.

Cardoso, M. (3 de marzo de 2009). *Desarrollo infantil*. Recuperado el 19 de diciembre de 2014, de google: <http://www.babysitio.com>

Dominguez, M. (2009). *Más allá de la educación emocional*. México: Editorial médica panamericana.

Frenk, J., Ruelas, E., Tapia, R., González, E., & Cuevas, A. (2011). *Estimulación temprana y evaluación del desarrollo para el niño menor de dos años de edad*. México: Secretaria de Salud México.

Fröbel, F. (1999). Percepción y vocación educativa. (UNESCO, Ed.) *Infancia y adolescencia*, XXIII(3-4), 501-519.

Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D., & Vásquez, A. (2012). *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Barcelona: espiral espacio CIEMEN.

Lemus, L. (2005). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Kapeluz.

Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2011). *Guía para el desarrollo integral de niños de 0 a 5 años*. Quito: Don Bosco.

Ministerio de Justicia SENAME. (2010). *Manual de estimulación temprana socio afectiva para bebés de 0 a 12 meses*. Santiago de Chile: Unidad de intervención temprana.

Montessori, M. (2012). *El manual personal de la doctora Montessori*. Nuevo México: Createspace.

Navarrete, M., & Espiño, M. (2012). *Estimulación temprana*. México: Edilibros.

Pruissen, C. (2002). *Como iniciar y administrar un jardín infantil*. Bogotá: Norma.

Romero, M. C. (2009). *Estimulación temprana, severas dificultades motrices*. Bogotá: Norma.

Sánchez, H. (2001). *Administración y legislación educativa*. Quito: UPS.

Terré, O. (2002). *Estimulación para su bebé*. México: McGrawHill.

k. ANEXOS

ANEXO 1



**SUBSECRETARIA DE DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL
MODALIDAD CRECIENDO CON NUESTROS HUOS - CNH
CENTROS INFANTILES DEL BUEN VIVIR - CIBV**

FICHA DE INDICADORES DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

COD
IDII-001

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

ZONA: _____ CANTÓN: _____
 PROVINCIA: _____ PARROQUIA: _____
 DISTRITO: _____ TELÉFONOS: _____
 NOMBRE DE LA UNIDAD DE ATENCIÓN: _____ CODIGO DE LA UNIDAD DE ATENCIÓN: _____
 MODALIDAD DE ATENCIÓN: _____ NÚMERO DE C.C.: _____
 CIBV CNH: _____
 NOMBRE DE LA NIÑA O NIÑO: _____
 FECHA DE NACIMIENTO: _____

AMBITOS DEL APRENDIZAJE

- Vinculación emocional y social
- Exploración del cuerpo y motricidad
- Descubrimiento del medio natural y cultural
- Lenguaje verbal y no verbal

VALORACIÓN

No lo Consigue	1
En Proceso	2
Domina el Logro	3

2. REGISTRO DE INDICADORES

FECHA DE APLICACIÓN: ____ / ____ / ____

EDAD DEL NIÑO O NIÑA: ____ / ____ / ____

1. GRUPO DE EDAD DE 0 A 3 MESES

No.	AMBITOS DEL APRENDIZAJE	INDICADORES	NIVEL DEL LOGRO		
			NO LO CONSIGUE	EN PROCESO DE DOMINIO	DOMINA EL LOGRO
1.1	Vinculación emocional y social	Sonríe ante el rostro del adulto.			
1.2	Exploración del cuerpo y motricidad	Acostado boca abajo, eleva la cabeza y parte del tronco apoyado en antebrazos e manos.			
1.3	Exploración del cuerpo y motricidad	Sostiene bien la cabeza cuando está cargado en posición vertical.			
1.4	Descubrimiento del medio natural y cultural	Fija su mirada durante algunos segundos en las personas y objetos.			
1.5	Descubrimiento del medio natural y cultural	Sigue con la mirada a cara de una persona u objeto que se mueve lentamente.			
1.6	Lenguaje verbal y no verbal	Mueve la cabeza hacia donde proviene la voz u otro estímulo sonoro.			
1.7	Lenguaje verbal y no verbal	Emite sonidos o vocalizaciones elementales, aisladas, guturales o vocales (a, e, g, entre otros)			

FECHA DE APLICACIÓN: ____ / ____ / ____

EDAD DEL NIÑO O NIÑA: ____ / ____ / ____

2. GRUPO DE EDAD DE 3 A 6 MESES

No.	AMBITOS DEL APRENDIZAJE	INDICADORES	NIVEL DEL LOGRO		
			NO LO CONSIGUE	EN PROCESO DE DOMINIO	DOMINA EL LOGRO
2.1	Vinculación emocional y social Exploración del cuerpo y motricidad	Se sienta, mueve piernas y brazos ante la presencia y la estimulación de los adultos.			
2.2	Vinculación emocional y social	Demuestra que reconoce la voz de las personas más allegadas.			
2.3	Exploración del cuerpo y motricidad	Se desplaza boca abajo (reptar)			
2.4	Exploración del cuerpo y motricidad	Arrestado realza gíms (cambios de posición) de boca arriba a boca abajo y viceversa.			
2.5	Descubrimiento del medio natural y cultural	Busca con la vista los objetos que caen frente a él.			
2.6	Descubrimiento del medio natural y cultural Exploración del cuerpo y motricidad	Ajunta objetos y los mantiene en sus manos por un tiempo.			
2.7	Lenguaje verbal y no verbal	Emite sonidos en cadena, balbuceos (aaa, eee, entre otros).			

FECHA DE APLICACIÓN: ____ / ____ / ____

EDAD DEL NIÑO O NIÑA: ____ / ____ / ____

3. GRUPO DE EDAD DE 6 A 9 MESES

No.	AMBITOS DEL APRENDIZAJE	INDICADORES	NIVEL DEL LOGRO		
			NO LO CONSIGUE	EN PROCESO DE DOMINIO	DOMINA EL LOGRO
3.1	Vinculación emocional y social	Ríe a carcajadas ante los adultos conocidos.			
3.2	Vinculación emocional y social	Puede reaccionar con llanto ante la presencia de personas desconocidas.			
3.3	Exploración del cuerpo y motricidad	Gasta para alcanzar un objeto.			
3.4	Exploración del cuerpo y motricidad	Se sienta y conserva el equilibrio.			
3.5	Descubrimiento del medio natural y cultural	"Juega" a tirar objetos.			
3.6	Descubrimiento del medio natural y cultural	Imita la acción de golpear un objeto sobre la mesa.			
3.7	Descubrimiento del medio natural y cultural Exploración del cuerpo y motricidad	Puede agarrar objetos pequeños con dos dedos.			
3.8	Lenguaje verbal y no verbal	Emite sonidos o imita otros nuevos que le pronuncian (papa, papa, dudu, mami, entre otros).			
3.9	Lenguaje verbal y no verbal	Presta atención cuando escucha su nombre.			

FECHA DE APLICACIÓN: ____/____/____

EDAD DEL NIÑO O NIÑA: ____/____/____

4. GRUPO DE EDAD DE 9 A 12 MESES

No.	AMBITOS DEL APRENDIZAJE	INDICADORES	NIVEL DEL LOGRO		
			TODO COM-SIGUE	EN PROCESO DE DOMINIO	DOMINIA EL LOGRO
4.1	Descubrimiento del medio natural y cultural	Realiza acciones de manipulación de objetos: meter la muñeca, acariciarla.			
4.2	Vinculación emocional y social	Puede aceptar algunas personas no tan conocidas.			
4.3	Vinculación emocional y social	Se alegra y disfruta ante la llegada de familiares o de personas conocidas.			
4.4	Exploración del cuerpo y motricidad	Tirpa un planchador textil con ayuda de cada el cuerpo (la, caraca, sofá, puerros de adorno).			
4.5	Exploración del cuerpo y motricidad	En posturas con el suelo.			
4.6	Descubrimiento del medio natural y cultural	Busca un objeto cuando se le responde ante su vista.			
4.7	Descubrimiento del medio natural y cultural Exploración del cuerpo y motricidad	Tapa y destapa cajas de tamaño adecuado a sus manos.			
4.8	Lenguaje verbal y no verbal	Puede cumplir acciones sencillas: tope el juguete, toma, come.			
4.9	Lenguaje verbal y no verbal	Produce algunas palabras.			
4.10	Exploración del cuerpo y motricidad Vinculación emocional y social	Bebe del jarrón por sí solo (autonomía).			

FECHA DE APLICACIÓN: ____/____/____

EDAD DEL NIÑO O NIÑA: ____/____/____

5. GRUPO DE EDAD DE 12 A 24 MESES

No.	AMBITOS DEL APRENDIZAJE	INDICADORES	NIVEL DEL LOGRO		
			NO LO COM-SIGUE	EN PROCESO DE DOMINIO	DOMINIA EL LOGRO
5.1	Vinculación emocional y social	Se relaciona con niños y adultos conocidos y acepta el contacto con personas desconocidas.			
5.2	Vinculación emocional y social Lenguaje verbal y no verbal	Reacciona en ocasiones al "se puede" y "no se puede".			
5.3	Exploración del cuerpo y motricidad Vinculación emocional y social	Utiliza la cuchara (autonomía).			
5.4	Vinculación emocional y social	Árrea de alguna manera el deseo de hacer pipí o caca (autonomía).			
5.5	Exploración del cuerpo y motricidad	Camina con movimientos coordinados.			
5.6	Exploración del cuerpo y motricidad	Levanta con una y dos manos hacia arriba, al frente y hacia arriba.			
5.7	Exploración del cuerpo y motricidad	Tira de un juguete con ayuda de manos y pies.			
5.8	Exploración del cuerpo y motricidad	Sube gracias cuando un niño le impone el codo.			
5.9	Lenguaje verbal y no verbal	Completa hasta tres frases sencillas, de forma simultánea.			
5.10	Descubrimiento del medio natural y cultural Exploración del cuerpo y motricidad	Realiza acciones con el juego meter y sacar, tapar y destapar.			
5.11	Descubrimiento del medio natural y cultural Exploración del cuerpo y motricidad	Experimenta con bloques de colores.			
5.12	Descubrimiento del medio natural y cultural Lenguaje verbal y no verbal	Reconoce su imagen en el espejo.			
5.13	Lenguaje verbal y no verbal	Se comunica con frases cortas y/o utiliza el lenguaje gestual: adiós, ven, ¡muñecos!, ...			
5.14	Descubrimiento del medio natural y cultural Exploración del cuerpo y motricidad	Hace garabatos con un lápiz, un pincel, u otro objeto, en hoja de papel, en arena o en alfarería.			
5.15	Exploración del cuerpo y motricidad Vinculación emocional y social	Muestra su comprensión de palabras al escuchar música.			

FECHA DE APLICACIÓN: ____/____/____

EDAD DEL NIÑO O NIÑA: ____ / ____ / ____

6. GRUPO DE EDAD DE 24 A 36 MESES

No.	AMBITOS DEL APRENDIZAJE	INDICADORES	NIVEL DEL LOGRO		
			NO LO CONSIGUE	EN PROCESO DE DOMINIO	DOMINA EL LOGRO
6.1	Vinculación emocional y social	Establece relaciones con niños y adultos, aunque sean desconocidos.			13
6.2	Vinculación emocional y social	Se muestra contento cuando lo abrazan.			13
6.3	Descubrimiento del medio natural y cultural Vinculación emocional y social	Se reconoce y rehúsa al mismo como "yo".			13
6.4	Descubrimiento del medio natural y cultural	Manifiesta curiosidad y pregunta con insistencia por cosas.			
6.5	Exploración del cuerpo y motricidad Vinculación emocional y social	Se lava las manos y dientes (autonomía)			
6.6	Exploración del cuerpo y motricidad Vinculación emocional y social	Ingiere por sí solo los alimentos (autonomía)			
6.7	Exploración del cuerpo y motricidad	Corre con seguridad.			
6.8	Exploración del cuerpo y motricidad	Salta en dos pies.			
6.9	Exploración del cuerpo y motricidad	Colpea con el pie la pelota colmada en el piso.			
6.10	Descubrimiento del medio natural y cultural	Comprende algunas relaciones espaciales: delante – detrás, arriba – abajo, dentro – fuera,....			
6.11	Descubrimiento del medio natural y cultural	Selecciona objetos iguales y diferentes por su color y por su forma.			
6.12	Descubrimiento del medio natural y cultural Exploración del cuerpo y motricidad	Realiza construcciones hasta con 6 bloques: lones, laminados, cuermos,....			
6.13	Descubrimiento del medio natural y cultural	Utiliza un instrumento para mover un objeto: una varilla, una cucharita, una caña de pescar,....			
6.14	Descubrimiento del medio natural y cultural	Utiliza chupitos como sustituto de otros.			
6.15	Lenguaje verbal y no verbal	Comprende y establece conversaciones sencillas.			
6.16	Lenguaje verbal y no verbal Vinculación emocional y social	Disfruta la música, acompaña o canta con frase y/o movimiento corporal.			13

Educadora/or Familiar o Coordinadora/or

Nombres y Apellidos

Firma



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y
EDUCACIÓN PARVULARIA

TEMA:

**LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INCIDENCIA EN EL
DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS
DEL CENTRO EDUCATIVO VÍCTOR EMILIO VALDIVIESO DE LA
CIUDAD DE LOJA, DURANTE EL PERÍODO 2010-2011**

Proyecto de tesis previo a la obtención
del título de licenciada en ciencias de la
educación mención Psicología Infantil y
educación Parvularia

AUTORA:

✓ Fanny Elizabeth Loaiza Reyes

LOJA-ECUADOR

2010

a. TEMA:

**LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INCIDENCIA EN EL
DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DEL
CENTRO EDUCATIVO VÍCTOR EMILIO VALDIVIESO DE LA CIUDAD DE
LOJA, DURANTE EL PERÍODO 2010-2011**

b. PROBLEMÁTICA

En el contexto socioeconómico actual, la educación de los más pequeños necesita de la corresponsabilidad de instituciones educativas y de la familia. El difícil acceso al conocimiento por parte de las madres y padres, por su situación de pobreza extrema, la incorporación de la mujer al mundo laboral y la migración, provocan que la misión educativa de las familias tenga que ser complementada con la desarrollada en diferentes modalidades de atención de Educación Inicial

En este sentido la Educación Inicial constituye la primera etapa del sistema educativo y está dirigida a niños y niñas menores de cinco años y la finalidad primordial es contribuir a su desarrollo socio-afectivo; a más de ser considerada como un derecho social en la medida que está orientada a todas los niños/as en un plano de igualdad con ausencia de cualquier forma de discriminación.

La finalidad a la que se hace referencia la garantiza la Constitución, el Código de la Niñez y Adolescencia, el Plan Decenal de Educación, la Tercera Consulta Educación Siglo XXI y el Plan de Acción Educativa “Educación para Todos”, sin embargo no existe correlación entre lo garantizado y la realidad que vive este sector preciado de la sociedad ecuatoriana, ya que es el centro infantil el escenario donde se desarrolla este tipo de educación que reúne las condiciones elementales que garanticen el protagonismo y autonomía de los niños/as a través del proceso de enseñanza aprendizaje, toda vez que un centro infantil debe tender a ser concebido cada vez más como una gama de oportunidades formativas ofrecidas al potencial de desarrollo del niño, como una red de aprendizajes (cognitivo- intelectual, ético-social, físico, expresivo) claramente definidos según el modelo

científico y justificados de manera diferente desde el punto de vista ético.

Es así que tanto la ubicación geográfica como el centralismo que se practica en las esferas gubernamentales impiden que los centros infantiles cuenten con las condiciones que discursivamente se quedan en meros enunciados políticos ya que no se plasman en la realidad, este es el caso del Centro “Víctor Emilio Valdivieso” de nuestra ciudad, que a más de rural no cuenta con las condiciones básicas que le permitan cumplir con los fines para los que fue creado, y entre los cuales se encuentran los medios, técnicas y actividades con base científica necesarias para desarrollar al máximo las capacidades cognitivas, físicas y psíquicas que permitan evitar estados no deseados en el desarrollo, sino más bien alcanzar un adecuado desarrollo biológico, psicomotriz y afectivo, ya que gracias a la constante interacción laboral con dicho centro se ha podido constatar que no cuenta con una estructura física y material pertinente con los aspectos de diseño, ambiente, ornato, estética, higiene, entre otros, requisito fundamental para poder llevar a cabo acciones que favorezcan al desarrollo del ser humano en sus primeros años. Por otra parte existen falencias en cuanto a lo concerniente a la planificación, organización, regulación y control del mismo, lo que incluye entre otras cosas, todo lo referido al personal docente, administrativo y de servicios que labora en este lugar.

Desde esta óptica y sin intención alguna de discriminar al mencionado centro infantil por su nominación geográfica, se ha considerado pertinente relacionar a estas dos variables investigativas como lo son la estimulación temprana y el desarrollo socio-afectivo, complementariedad que reviste singular importancia en la perspectiva de lograr mejores resultados en la misión que tiene planteada la institución, por lo que se formula el problema de investigación en los

siguientes términos: ¿se desarrolla una adecuada estimulación temprana que permita un armónico desarrollo socio afectivo a los niños/as de 3 a 4 años del Centro Infantil “Víctor Emilio Valdivieso” de la Ciudad de Loja,?.

c. JUSTIFICACIÓN

La Universidad Nacional de Loja en su afán de cumplir con su misión, ha planteado soluciones frente a los problemas que aquejan a nuestra sociedad en materia de educación, por lo tanto, no se debe entender al desarrollo socio-afectivo como producto de suposiciones, sino sustentado en la racionalidad científica de los procesos investigativos, en tal virtud la presente investigación se justifica por las siguientes razones:

Esta prestigiosa Institución de Estudios Superiores a través del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, se encuentra impulsando la investigación científica caracterizada por el proceso dialéctico en el desarrollo socio-cultural de nuestra comunidad, con lo que se propone determinar el nivel de estimulación temprana en el que se desenvuelven los niños/as de tres a cuatro años del Centro Educativo “Víctor Emilio Valdivieso” frente al desarrollo socio-afectivo como oposición al vínculo positivista de la ciencia.

Las políticas gubernamentales no han permitido atender al ser humano en su contexto de desarrollo evolutivo, ya que el mismo requiere de una atención adecuada debido a que necesita una serie de requerimientos elementales para emprender su normal funcionamiento, y fortalecer su desarrollo socio-afectivo, por tal motivo se debe tener claro el nivel de estimulación temprana que es imperativamente fundamental para el exitoso proceso de aprendizaje, eje motor del desarrollo de los niños/as que asisten a este centro. Los mismos que

tienen una incidencia directa en la madurez psicológica y muscular de toda persona.

En estas consideraciones y debido a la crisis socioeconómica imperante, los padres de familia se han visto en la obligación de realizar una serie de actividades laborales como mecanismo de supervivencia, lo que no permite que atiendan el desarrollo de sus hijos debido a que tienen que ausentarse de casa, lo que implica tener que dejar a los niños al cuidado de las madres comunitarias que laboran en los diferentes centros infantiles y que tienen que enfrentar el desarrollo evolutivo de los mismos, por lo tanto con la presente investigación se abordará el problema referido a la adecuada estimulación temprana con que cuenta y su relación con el desarrollo integral del niño y la niña de 3 a 4 años del Centro de Desarrollo Infantil “Víctor Emilio Valdivieso” de la Ciudad de Loja, ya que es una preocupación constante como estudiante de la Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia, el alcanzar el desarrollo integral de los niños de este sector, por lo que existe el interés necesario para trabajar acerca de tan importante temática.

Se justifica esta investigación también, porque es factible de realizarla, ya que se cuenta con los recursos necesarios que van a permitir realizar el estudio respectivo, así como también con el asesoramiento y colaboración de docentes, niños y madres comunitarias del centro a investigar, los mismos que se han comprometido a brindar su valiosa colaboración en el esclarecimiento y estudio del problema que he planteado, por lo que se estima que existe el marco propicio para desarrollar el presente trabajo.

Este proceso investigativo beneficiará a los padres de familia y por ende a uno de los sectores más vulnerables de la sociedad como son los niños de 3 a 4 años de dicho centro, ya que podrán alcanzar un

adecuado desarrollo socio-afectivo, el mismo que requiere condiciones básica elementales.

Finalmente el presente trabajo se deja patentizado que se cuenta con el respaldo académico y profesional, que permitirá plantear alternativas de solución de la problemática planteada.

d. OBJETIVOS:

▪ **OBJETIVO GENERAL**

Determinar el nivel de estimulación temprana que reciben los niños/as del Centro de Desarrollo Infantil "Víctor Emilio Valdivieso" de la Ciudad de Loja, y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años, durante el período lectivo 2010-2011.

▪ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Establecer el proceso de estimulación temprana que reciben los niños/as de 3 a 4 años del Centro de Desarrollo Infantil "Víctor Emilio Valdivieso" de la Ciudad de Loja, durante el período 2010-2011.
- ✓ Evaluar la incidencia de la estimulación temprana en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años - del Centro de Desarrollo Infantil "Víctor Emilio Valdivieso" de la Ciudad de Loja en el desarrollo socio-afectivo de sus niños/as.

e. ESQUEMA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I

1.1. El Centro Infantil

- ✓ Conceptualización
- ✓ Elementos del Centro Infantil
- ✓ La capacidad del Centro Infantil
- ✓ El diseño y el ambiente del Centro Infantil

1.2. La Estimulación Temprana

- ✓ Breve reseña histórica
- ✓ ¿Qué es la estimulación temprana?
- ✓ ¿Cómo funciona la estimulación temprana en los niños?
- ✓ ¿Por qué es importante recibir estimulación temprana?
- ✓ Factores que alteran el desarrollo normal del niño
- ✓ Áreas de la estimulación temprana
- ✓ Bases científicas: ¿cómo se desarrolla el cerebro de los niños en edad temprana?
- ✓ Objetivos de la estimulación cerebral oportuna
- ✓ ¿Qué son los programas de estimulación temprana?
- ✓ ¿Qué no son los programas de estimulación temprana?
- ✓ ¿Por qué se actúa tan tempranamente?
- ✓ ¿A quién va dirigida la estimulación temprana?
- ✓ ¿Dónde se aplican estos programas?
- ✓ ¿Qué papel/función desarrollan los padres en los programas de estimulación temprana?
- ✓ ¿Qué áreas se trabajan?

CAPÍTULO II

2. Desarrollo socio-afectivo del niño

- ✓ Generalidades
- ✓ El desarrollo socio-afectivo: Conceptualización

- ✓ Fases del desarrollo socio-afectivo
- ✓ Características del desarrollo socio-afectivo
- ✓ La familia en el desarrollo socio-afectivo
- ✓ Las emociones
- ✓ La regulación de la emociones
- ✓ El apego, función y resolución
- ✓ Factores de riesgo en el desarrollo socio-afectivo
- ✓ Orientaciones para prevenir el desarrollo socio-afectivo
- ✓ Fundamentación teórica de la educación socio-afectiva
- ✓ Importancia del ámbito socio-afectivo en el desarrollo infantil
- ✓ El desarrollo socio-afectivo y la inclusión social
- ✓ El educador infantil en el ámbito socio-afectivo

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL CENTRO INFANTIL: CONCEPTUALIZACIÓN

El Centro Infantil, se lo puede conceptualizar como una gama de oportunidades formativas ofrecidas al potencial de desarrollo del niño, como una red de aprendizajes (cognitivo-intelectual, ético-social, físico, expresivo) claramente definido según el modelo científico y justificado de manera diferente desde el punto de vista ético y axiológico.

Pues, como lo expresa Bradfor (1973) “Pensar en el niño y organizar centros, valiéndonos de una arquitectura de medios, es crear el espacio donde el niño sea ayudado en su desarrollo personal, en la adquisición de capacidades y modos de comportamiento, donde el niño está llamado a vivir”.

ELEMENTOS DEL CENTRO INFANTIL

El proyecto educativo define los elementos del centro infantil, a los fines de garantizar el apropiado desarrollo de su proyecto curricular, que constituye la expresión y materialización en la institución del modelo teórico que se ha asumido, del currículo que lo fundamenta.

Estos elementos pueden, en primera instancia, inscribirse en tres grandes consideraciones:

4. Los referentes a la estructura física y material del centro infantil, y que se corresponde con los aspectos de diseño, ambiente, ornato, estética, higiene, entre otros.

5. Los concernientes a la planificación, organización, regulación y control del centro, y que se engloban en lo que constituye la dirección y gestión de la institución, que incluye, entre otras cosas, todo lo referido al personal docente, administrativo y de servicios que labora en el mismo.
6. Los que constituyen la razón fundamental del ser del centro infantil y a los cuales los anteriores deben estar conceptualmente supeditadas: la dirección, organización y estructuración del proceso docente – educativo.

En el presente apartado se habrán de tratar los temas correspondientes a los dos primeros aspectos, dejando para la siguiente, por su envergadura e importancia, todo lo relacionado con la organización del proceso educativo.

La estructura del centro infantil ha seguido, en cierta medida, los mismos avatares que la concepción de la etapa infantil, en el curso de su desarrollo histórico–conceptual. A pesar de que las primeras instituciones infantiles fueron concebidas con sus propias particularidades, un análisis retrospectivo de lo que se ha hecho posteriormente revela que, en algún momento de su devenir histórico, la etapa infantil empezó a ser considerada como un antecedente de la siguiente etapa, la escolar, como un período preparatorio para la escuela sin significación en sí misma. Esto impregnó planes y programas contaminó a los currículos infantiles, y consecuentemente, se reflejó en la estructura y organización del centro infantil.

De esta manera, el centro infantil empezó a valorarse como una pequeña escuela y, por lo tanto, con los criterios estructurales y organizativos escolares, solo que más pequeños y, aparentemente, menos complejos.

El desconocimiento de los elementos de esta etapa del desarrollo, y de las necesidades e intereses de los niños y niñas, de las condiciones para su formación y educación, llevó a introducir en la creación de los centros infantiles los mismos patrones estructurales y organizativos habitualmente reconocidos para la escuela, lo cual se reflejó en toda su concepción, diseño, ambiente y modos organizativos.

Un ejemplo de esto lo constituye el comedor centralizado en aquellos centros infantiles que prestan el servicio de alimentación, que es una concepción organizativa netamente escolar aplicada al centro educativo infantil.

En la escuela es típico que, por el número considerable de grupos y matrícula, exista un comedor único en que se sirve la alimentación de los educandos, y para lo cual se organiza un determinado horario en el que acuden, de manera consecutiva, los diferentes grupos escolares. Esto es lo que se denomina un comedor centralizado.

Al concebirse centros infantiles con horario prolongado, la alimentación de los niños y niñas tuvo que ser incluida, y pareció lógico seguir la misma estructura y rutina que era habitual en la escuela, es decir, un comedor centralizado y un horario paulatino de acceso al mismo para el proceso de la alimentación. En definitiva, el centro infantil era una pequeña escuela, y como tal debía tener un comedor idéntico, aunque más reducido.

Este criterio desconoce totalmente las particularidades del sistema nervioso y de la actividad nerviosa superior de los niños de las primeras edades, en la cual sus procesos básicos de excitación e inhibición no están equilibrados, con un predominio considerable de los procesos excitatorios. De igual manera, desconoce que los hábitos de mesa e higiénico-culturales respecto a la alimentación no están aún

suficientemente instaurados, así como que los analizadores auditivos y cinestésicos están en plena maduración, entre algunos elementos a destacar. En suma, desconoce que el niño infantil es un niño totalmente diferente al escolar.

La estructura constructiva del centro infantil suele ser de dos tipos:

1. Construcciones específicamente creadas para este tipo de institución educativa.
2. Casas, u otro tipo de construcción, que se adaptan para funcionar como centro infantil.

Los primeros centros infantiles creados, y los pertenecientes en su inicio a los modelos curriculares clásicos, fueron organizados en casas de vivienda o locales, que se adaptaron a las necesidades y requerimientos de un centro infantil, como sucedió con el Kindergarten de Fröebel o La Casa del Bambini de Montessori. En la medida del desarrollo de la educación infantil, surge como menester hacer una construcción especialmente para tales efectos y que, como se ha dicho anteriormente, tuvo su concepción impregnada durante mucho tiempo, de los criterios escolares.

En cualquier caso, ya desde inicio de los clásicos se empiezan a plantear consideraciones sobre cómo se debía concebir y construir un centro infantil, que respondiera a las particularidades y necesidades de los niños de estas edades. Muchas de las cuestiones que actualmente se plantean como innovaciones o modernizaciones dentro de la organización de un centro infantil, ya habían sido señaladas por los grandes autores del currículo infantil, no solo en el ambiente humano sino también en el físico. Algunos de estos planteamientos se señalan a continuación, y que por su sentido mantienen plena vigencia en la educación infantil actual:

- El centro infantil ha de tener un gran espacio exterior organizado, para su uso variado: juegos, paseos, el huerto y jardín.
- Ha de tener al menos una sala de juegos, otra para ocupaciones (actividades), una antesala y un jardín o patio. La sala interior requiere buena iluminación natural y ventilación apropiada (L. Malucska, citando a Fröebel).
- El mobiliario ha de ser proporcional al niño, con bordes redondeados. Han de existir bancos–escritorios desarmables y transformables, en mesas de uno–dos niños, y para pequeños grupos. Han de existir estantes al alcance de los niños (Fröebel).
- En la decoración ha de haber cuadros de animales, paisajes campestres, escenas naturales, bien visibles (Fröebel).
- La organización de los grupos ha de ser mixto, con edades mezcladas (Fröebel, Montessori, Decroly).
- La organización de los grupos etarios ha de corresponderse en secciones de un año (Agazzi).

Una investigación dirigida en Cuba por F. Martínez Mendoza a mediados de la década de esta problemática. A pesar de que el proyecto típico cubano para la construcción de un centro infantil consideraba la realización de la alimentación en los propios salones de cada grupo, la existencia simultánea de casas que se habían adaptado como instituciones infantiles, planteó la disyuntiva de que se debía seguir el mismo patrón o hacer comedores centralizados en este tipo de instalaciones, lo cual parecía tener cierta lógica, además de que era bastante usual en los centros infantiles en otros países.

El equipo de investigadores, en el que se incluyeron psicólogos, pedagogos, fisiólogos, nutriólogos, audiólogos y otros especialistas técnicos, realizó un estudio multidisciplinario de las particularidades y

condiciones organizativas de este tipo de comedor, estableciendo conclusiones de las cuales se reflejan algunas de las más relevantes:

- ✓ Se comprobó que el nivel de ruido que se producía por la presencia de varios grupos coincidentes, sus educadoras y auxiliares, la manipulación de los útiles del comedor, el movimiento del mobiliario, entre otros factores, excedió siempre el límite permisible de recepción auditiva de los niños y niñas por alto número de decibeles, provocando alteraciones en su actividad nerviosa superior que se comprobaba en las dificultades del comportamiento, la realización de movimientos superfluos, el rechazo a la situación de alimentación, etc.

- ✓ Aunque se tomaban medidas organizativas, con una frecuencia significativa se daban situaciones en que los grupos coincidían, tanto en el proceso como en su organización, lo que causaba espera de unos para el acceso al local, con su consecuente alteración del comportamiento.

- ✓ El hecho de que los diferentes grupos etarios del centro infantil tienen un desigual ritmo y adquisiciones en el desarrollo, hace que unos realicen el proceso relativamente rápido mientras que otros, sobre todo los niños y niñas más pequeñitos, lo hagan considerablemente lento, y para resolver esto se toman decisiones organizativas que generalmente vulneran el horario de vida de los niños.

- ✓ La formación de hábitos de mesa y de higiene personal presenta dificultades serias, en primer lugar porque el comedor centralizado no puede tener el número de lavabos que se requieren para tantos niños, además de la imposibilidad de trabajar la educadora y auxiliares al ritmo individual de cada niño, lo que causa

aglomeraciones o incumplimiento de lineamientos higiénico-sanitarios.

- ✓ Como consecuencia de todo lo anterior, la formación de hábitos alimentarios es afectada, lo que causa igualmente rechazo en los niños a la ingestión de alimentos. De igual manera al coincidir uno o más grupos de diferentes edades, el personal educativo tiende a aplicar métodos semejantes para todos los niños, lo que causa inconvenientes en su atención.

- ✓ Los datos fisiológicos, nutriólogicos y los exámenes de laboratorio revelaron que, por incidencia de los factores anteriormente citados, no solo se afecta la ingesta sino también la absorción de los nutrientes, lo que puede causar problemas de malnutrición en los niños y las niñas.

Por sus efectos perjudiciales para los niños y niñas, estos resultados determinaron la no inclusión del comedor centralizado en la institución infantil, y la realización del proceso de alimentación en el propio salón del grupo, lo cual implica también soluciones estructurales y organizativas que se han de tratar posteriormente.

Por supuesto, el estudio investigativo se realizó en centros infantiles grandes y de alta matrícula, que generalmente tienen todos los grupos, y muchas veces son de subordinación estatal. En los centros infantiles de iniciativa privada, que regularmente tienen poca capacidad y matrícula, es posible que se facilite el tener el comedor centralizado, pues suelen hacer coincidir todos sus pequeños grupos al mismo tiempo, lo cual no los exime de las dificultades planteadas en el estudio realizado, en particular en lo referente a los aspectos de formación de hábitos e higiénico-culturales, así como del manejo educativo.

Lo más interesante de esta discusión es que los primeros centros infantiles creados, de inicio plantearon la realización del proceso de alimentación en los respectivos grupos, como se realizaba en el Kindergarten de Fröebel, y que esta idea de un comedor central parece ser una adquisición relativamente tardía en la organización de la vida diaria de los niños y niñas en el centro infantil, obviamente derivada del enfoque escolar.

En muchos centros, fundamentalmente los de iniciativa privada, no existe proceso de alimentación como tal, y los niños y niñas suelen llevar un pequeño lunch en sus bolsos o mochila que ingieren en cualquier lugar. En este caso, independientemente de las problemáticas socioeconómicas presentes, pues unos niños pueden llevar alimentos mucho más elaborados y deseables que aquellos de menos recursos, siempre ha de estar presente la necesidad del trabajo educativo con los hábitos higiénico–culturales en este pequeño proceso, muchas veces olvidado en la rutina diaria.

- **Tipos de estructura:**

Si bien la institución de iniciativa privada no forma parte de una normación estatal, si requiere decididamente de un proyecto normativo específico, que establezca, al igual que ha de hacerse con las casas adaptadas como centros infantiles y que pertenecen al sector estatal, las regulaciones y particularidades de su organización particular.

El proyecto de organización del centro infantil constituye la definición del centro desde el punto de vista constructivo y organizativo, e incluye lo correspondiente a la descripción del inmueble, el uso de las distintas dependencias, la organización y estructura de los grupos etarios, la plantilla del personal y su distribución, la capacidad y matrícula por

salón y de todo el centro infantil, etc., de acuerdo con las disposiciones legales vigentes o establecidas por las instancias de educación.

Este proyecto de organización se norma para las instituciones estatales, que han de seguir en términos generales los lineamientos organizativos establecidos, y que suelen especificarse en diversos documentos normativos, lo que hace que todos los centros infantiles que pertenecen a una determinada comunidad educativa “se parezcan”, tanto en lo concerniente a su construcción, como a su organización. Las casas que se adaptan, bien sean de iniciativa privada o estatales, son diferentes, y requieren entonces de un proyecto de organización propio, porque son imposibles de ubicarlas en una normación general, y requieren un estudio particular de cada inmueble.

Tanto en uno como en otro caso, el proyecto curricular define las particularidades del centro infantil, que desde el punto de vista organizativo, se supedita al mismo para que, no importe el tipo de construcción, responda teórica y metodológicamente a su modelo.

La definición de la estructura del centro infantil tiene que ver con variados aspectos, que han de responder a tres cuestiones fundamentales:

1. Que esta estructura se corresponda funcionalmente con las particularidades y necesidades de los niños y niñas de estas edades.
2. Que la misma se corresponda funcionalmente con las particularidades de la organización del proceso educativo.
3. Que se corresponda funcionalmente con las particularidades de la dirección, organización y funcionamiento del centro infantil.

El orden de estos factores es determinante. Lo primero es el niño y la niña, de esto se deriva lo que hay que hacer en el proceso educativo, y consecuentemente, como han que dirigir y organizar el centro para poder complementar los dos fundamentos previos.

Así, se plantea un axioma fundamental de la estructura y organización del centro infantil: la organización del centro infantil constituye un problema pedagógico. Esto implica lo señalado anteriormente, con respecto a la prioridad de los factores mencionados.

De esta manera, todo el centro infantil debe responder a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de los niños y niñas de esta edad, el régimen de vida de los niños y niñas determina la distribución del personal y no a la inversa, la preparación y capacitación del personal docente ha de realizarse en un período donde no afecte la atención de los pequeños, entre tantas cosas a considerar.

La propia construcción ha de seguir este pronunciamiento, y la misma no puede estar ajena a lo que se requiere para la edad. Construir un centro infantil no es solamente una tarea de arquitectos y diseñadores, sino que requiere del concurso de especialistas que tienen un rol incluso más importante: el psicólogo, el pedagogo, el médico, el fisiólogo, el dietista, entre otros, que son los que dominan las particularidades, necesidades y condiciones que requieren los niños y niñas de estas edades para su más adecuado desarrollo. Por lo tanto los criterios de diseño y constructivos, si bien son muy importantes, han de supeditarse a los técnicos educacionales y médicos.

En realidad, la construcción de un centro infantil requiere del concurso de todos estos profesionales, en los que cada uno aporta lo que considera mejor para garantizar el más apropiado desarrollo de los niños y niñas, llegando a acuerdos que posibiliten la más eficiente funcionalidad del mismo. En Cuba, en el año 1974, se normaron los

proyectos típicos para los centros infantiles, y fue necesario crear una comisión responsabilizada con esta tarea, la cual contó, además de los especialistas anteriormente señalados, con antropometristas, trabajadoras sociales, ingenieros, entre otros. De todo este trabajo conjunto se elaboró el primer proyecto normativo del círculo infantil, y a partir de ese momento en dicho país se determinó no hacer más centros infantiles en casas adaptadas, sino en construcciones ad hoc, y que fueron establecidas por el proyecto de referencia.

Algunas de las investigaciones que fueron necesarias realizar para este propósito, serán referidas en el transcurso del módulo, ahora solamente señalaremos dos ejemplos en los que se expresan de manera fehaciente los criterios anteriormente destacados.

- Los locales de los niños y las niñas deben reunir requisitos especiales de higiene y buena iluminación, ventilación, calefacción, etc. (Agazzi).
- Ha de existir una proporción de espacio en metros cuadrados por niño, tanto en el interior como en el exterior (Agazzi).
- El ambiente de los niños y niñas ha de estar especialmente estructurado (Montessori).
- El mobiliario ha de ser claro, transportable, ligero y ha de corresponderse con la estatura y la fuerza de los niños (Montessori).
- El ambiente externo ha de tener al menos terraza, un jardín y una pequeña huerta (Montessori).
- La institución infantil ha de posibilitar el contacto directo con la naturaleza y tener una huerta, jardín, un rincón de animales (Decroly).

Estos son solo algunos planteamientos de los clásicos respecto a la organización de la vida de los niños, el ambiente físico, el mobiliario, etc. En realidad los aportes más significativos y vigentes se encuentran en el proyecto curricular, pero resulta interesante comprobar que también en la dirección y organización del centro infantil, señalaron cuestiones que muchas de ellas mantienen significación actual.

La posibilidad de hacer una construcción específica para un centro infantil posibilita dos aspectos importantes:

1. Garantizar que la construcción y su consecuente organización responda a las particularidades y necesidades de los niños y niñas de estas edades.
2. Permitir la normación de los lineamientos de dirección, organización, regulación, control y gestión del centro infantil.

Esto último es particularmente importante para los centros infantiles de subordinación estatal, pues permite hacer homogéneo al sistema educativo, en el sentido organizativo, lo cual tiene implicaciones económicas relevantes. En el caso de los centros de iniciativa privada, que en algunos países tienen poco control estatal de su gestión, la normación es irrelevante, puesto que, son pocos los casos en que exista un particular que posea un número considerable de centros, ya que generalmente solo les pertenece un centro o dos.

No obstante, en determinados lugares existen organizaciones no gubernamentales o empresas privadas grandes que tiene un buen número de centros infantiles bajo su jurisdicción, y a los que también interesa las posibilidades de normación.

Con anterioridad se refirió el análisis de la realización del proceso de la alimentación en los salones de los grupos preferentemente a hacerlo en un comedor central, lo cual fue determinado por los resultados de la

investigación dirigida por F. Martínez. Para poder propiciar el servicio de alimentación en los salines, es necesario que los alimentos se sitúen en amplias dimensiones, como suelen ser los de subordinación estatal. Si el centro es de dos plantas, tiene que garantizarse la existencia de un pequeño elevador solo para el traslado de alimentos, que son depositados en un carro – termo ubicado en esa planta, para ser servidos en cada salón por el personal manipulador de alimentos. Como se observa, el diseño arquitectónico del centro infantil tiene que contemplar que la estructura del inmueble posibilite la realización de esta acción.

Un segundo ejemplo es bien representativo. Cada salón del centro infantil ha de responder a las particularidades específicas de la edad de los niños y niñas que lo ocupan, de su nivel de desarrollo. Así, la sala del segundo año de vida, que acomoda a niños de 12 a 18 meses, que tiene dos períodos de sueño diurno, es la misma de la de 18 a 24 meses, que tienen un solo período. Esto implica que el salón ha de tener una solución de tipo constructivo que posibilite que, mientras los más pequeñitos duermen, los otros mayorcitos que están en vigilia realicen su actividad sin perturbar el sueño de los otros. A su vez, como estos niños no controlan bien todavía sus esfínteres, el baño debe imprescindiblemente estar dentro del salón, con un fácil acceso, y tener inodoros reducidos en tamaño, para permitir su uso por los niños y niñas sin riesgo de accidente.

A su vez, se requiere que el área exterior esté inmediata al salón, y sin obstáculos (escalones, desniveles, etc.), con gran amplitud, pues estos niños y niñas acaban de descubrir la marcha independiente y requieren de mucho movimiento, lo que siempre se debe posibilitar, si bien hay que tomar medidas para delimitar el área, aunque sin uso de cercas, pues estos niños y niñas son grandes caminadores y si no se vigilan, se escapan y deambulan por todo el centro infantil.

Por supuesto, el salón del segundo año siempre ha de estar en la planta baja cuando se trate de un centro de dos plantas, porque estos pequeños aún no tienen un desarrollo motor como para poder subir fácilmente escaleras, ni pueden tampoco las educadoras y el personal auxiliar estar cargando a todos cada vez que subieran o bajaran de un piso a otro.

Sin embargo, si se observa al grupo del sexto año de vida, se destaca que el aula puede estar en la segunda planta, que el baño no tiene por qué estar dentro del salón, y que el área exterior de juego puede ubicarse al otro extremo del centro infantil, si así fuera necesario.

De esta manera, las particularidades del desarrollo de los niños y las niñas determinan las condiciones constructivas del centro infantil. Y así en cada uno de los aspectos que conciernen al trabajo educativo que se realiza en la institución, en cada una de las actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas, en cada faceta del trabajo que demanda el proyecto educativo o el curricular, se requiere una solución constructiva o de diseño, que debe ser considerada al crear un centro infantil.

Antes de entrar en las particularidades de cómo el proyecto educativo del centro infantil concibe sus distintas dependencias generales, se hace necesario especificar algunas cuestiones respecto a la determinación de la capacidad del mismo, y de su mejor aprovechamiento, lo cual es muy importante en los centros de subordinación estatal, si bien también lo es para los de la iniciativa privada.

LA CAPACIDAD DEL CENTRO INFANTIL

La determinación de la capacidad de un centro infantil es un asunto de extrema importancia para el estado de salud general de los niños y niñas, y para su bienestar emocional.

La higiene escolar regula el número de niños que pueden simultáneamente convivir en un grupo, de acuerdo con el espacio existente y la posibilidad de satisfacción de las necesidades básicas de los niños. Esto nos lleva al concepto de superficie vital.

Por superficie vital ha de entenderse todo el espacio que el niño y la niña requieren para desplegar su actividad vital sin interferencias y sin perjuicio a su salud.

En el caso del centro infantil la superficie vital comprende no solamente el salón, sino también las áreas exteriores, los pasillos, las áreas comunes, y todo aquel espacio en que los niños y las niñas pueden convivir, jugar, intercambiar, caminar, etc. Las dependencias administrativas, los locales de la cocina y la lavandería, etc., no constituyen espacios de la superficie vital, porque teóricamente el niño y la niña no han de estar o realizar ninguna actividad habitual en dichos lugares.

Las normas internacionales más modernas, señalan que a cada niño en el centro infantil le corresponden dos y medio metros cuadrados de superficie vital, lo cual sirve de índice para calcular la capacidad general del centro y de cada salón en particular, la cual generalmente las determinan, o deben determinarlo, las instancias de salud pública.

La normación permite uniformar la superficie vital, así como reglamentar la capacidad de los salones del centro infantil, y así habrá

centros de 80, 100, 120 ó 180 niños, por nombrar algunas, y los proyectos constructivos pueden entonces hacerse relativamente homogéneos.

En las casas adaptadas se hace indispensable hacer un estudio profundo de su superficie vital, para poder determinar su capacidad. Con una cierta frecuencia, en particular en los centros de iniciativa privada, estos elementos son desconocidos, y la capacidad se determina de manera arbitraria y por una lógica de base empírica, lo que hace que con asiduidad existan problemas organizativos y se afecte el estado de salud de los niños y las niñas, en particular cuando no se solicitan los criterios de las instancias públicas de la salud, y se hace a veces por una persona que ni siquiera es educador.

Lo más interesante de todo esto es que los clásicos de la educación infantil, expresaron su inquietud en este sentido, algo que algunos en la actualidad parecen haber olvidado. Así, por ejemplo, Fröebel planteó que en el kindergarten en su sala de juegos debía corresponderle a cada niño o niña 0,66 metros cuadrados. Las hermanas Agazzi refirieron que el espacio cubierto del centro debía tener al menos 4 metros cuadrados, y 10 en el espacio abierto, incluyendo el jardín. Que estas cifras no se ajusten apropiadamente a los criterios actuales, en nada demerita la lucidez de estos planteamientos.

El sobrepasar la capacidad de los centros, y específicamente del salón, puede conducir al hacinamiento, el cual resulta en extremo perjudicial para el estado de salud y emocional de los niños y las niñas, en especial en los grupos de edad temprana, del primero al tercer año de vida, es decir, del nacimiento hasta los tres años. En los grupos mayores también resulta muy negativo, pero en alguna medida estos niños y niñas se saben “defender”, y buscan posibilidades de acción que los más pequeños no pueden, ni saben, como resolverlos.

En síntesis, la capacidad de un centro infantil es un asunto bien serio a considerar dentro de su proyecto educativo, y que no puede ser determinada por alguien improvisado, sino bajo un profundo conocimiento de la edad y de las implicaciones que la misma tiene para su estado de salud y desarrollo general.

Un segundo aspecto a considerar dentro de la capacidad de un centro infantil se refiere al aprovechamiento de esta capacidad, a la no subutilización de la capacidad instalada, lo cual constituye un problema social, puesto que, hacer funcionar un centro por debajo de sus posibilidades de atención, se convierte en una situación seria para una institución que presta un servicio a la comunidad.

Existen fórmulas para valorar el índice de utilización de un centro infantil, las cuales son muy útiles para su análisis económico y social.

La capacidad máxima de un centro infantil está relacionada con muchos factores técnicos, y no solamente los constructivos y materiales entre ellos se encuentran:

- ✓ La superficie vital, como ya se ha señalado.
- ✓ Condiciones materiales que respondan adecuadamente a las necesidades del trabajo educativo.
- ✓ La disponibilidad del personal, y la apropiada proporción de este con respecto al número de niños y niñas.
- ✓ El nivel técnico de las educadoras y auxiliares pedagógicos.
- ✓ Las particularidades socioculturales de la comunidad en que se encuentre enclavado el centro.

Estos son solamente algunos de estos factores, que de conjunto determinan la capacidad óptima que se puede asumir dadas las condiciones existentes. No obstante, las propias particularidades de la

edad, y la función social que ha de cumplir el centro, son elementos que es necesario conjugar en esta valoración.

El centro infantil desde sus inicios se concibió para grupos pequeños que permitieran una interrelación estrecha entre los niños y niñas y los adultos que los educan. Es decir, más que el ambiente físico, la preocupación radica en el ambiente humano, el cual puede ser seriamente afectado cuando existen grupos etarios excesivamente numerosos. Fröebel preconizaba que los grupos debían ser de 15 ó 20 niños, con una alta proporción de “jardineras”, las Agazzi, que trabajan con niños de clases desfavorecidas señalaban la posibilidad de 30 niños para una institutriz y una niñera, además de la cocinera, Decroly planteaba que no debían exceder de 20 a 25 niños y niñas, Montessori señaló grupos heterogéneos (de varias edades) también pequeños como el modelo Froebeliano.

Esto nos lleva a plantear que la educación inicial siempre se ha concebido para instituciones relativamente pequeñas, que permitan una interacción directa y estrecha del personal educador con los niños y niñas, y la posibilidad de un tratamiento individualizado. Pero la realidad social impone necesidades, y se hace preciso conjugar unas y otras posibilidades.

EL DISEÑO Y EL AMBIENTE DEL CENTRO INFANTIL

El ambiente del centro infantil se puede considerar desde dos puntos de vista:

2. El ambiente humano, fundamentalmente dado por la relación entre los niños y las niñas y los adultos que los atienden y educan.

3. El ambiente físico, que se relaciona directamente con la organización, distribución y funcionamiento de los factores materiales, principalmente el espacio.

El ambiente humano constituyó siempre la principal preocupación de aquellos que promovieron la educación de los niños de las primeras edades en una institución infantil, de manera mucho más acentuada que otros aspectos del ambiente. En este sentido Fröebel llegó a plantear que el medio físico no es lo más fundamental, sino lo que se produce a partir de ese ambiente y explica en cierta forma el porqué las alusiones de Fröebel a las particularidades de cómo organizar el ambiente físico sean realmente escasas en su obra.

Para Fröebel lo principal era el ambiente humano, por ser el centro infantil un lugar eminentemente formativo, más que de simple atención al cuidado del niño y la niña.

En este sentido más general no hay nada que oponer al criterio froebeliano, al plantear de que no es condición suficiente el tener buenas condiciones materiales, si no existe una apropiada interrelación humana entre los niños y niñas y sus educadores, si no hay una atmósfera comprensiva, un trato personalizado, un medio estimulante. es bien conocida la experiencia de R. Spitz en su estudio de la separación materna de los niños y niñas que ingresan a instituciones, que encontró serias deficiencias físicas e intelectuales en dichos niños, a pesar de que las condiciones materiales de atención eran óptimas. El trato mecánico e impersonal de quienes los atendían, unido a criterios desacerados desde el punto de vista técnico, fueron factores relevantes para el cuadro encontrado por el psicoanalista francés en sus estudios en tales instituciones.

Por lo tanto, ambiente físico y ambiente humano positivos son indispensables en la formación y educación de los niños y niñas en el centro infantil.

Estos dos aspectos están determinados por el proyecto curricular y el proyecto educativo y se conjugan para determinar lo que se conoce como el clima emocional y educativo del centro infantil.

El clima emocional del círculo infantil puede definirse como el resultado de la unidad dialéctica de los factores humanos y ambientales, que determina la consecución de una atmósfera en el centro infantil, propicia para un sano desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, su bienestar psicológico, y estimuladora del proceso de apropiación cognoscitiva que se da como resultado del trabajo educativo. Los factores componentes del clima emocional son:

FACTORES ORGANIZATIVOS	Horario de vida Estructura de los grupos Distribución del personal
FACTORES PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICOS	Manejo educativo Proceso docente educativo: - Tipo de actividades - Intereses cognoscitivos - Proceso de adaptación
FACTORES SOCIALES	Red de interrelaciones sociales: - Entre los niños y niñas - Entre los niños y niñas y los adultos - Entre el personal del centro infantil - Entre el personal y los padres de familia - Entre el centro infantil y la comunidad

Las características referidas a la estructura y demás factores de tipo físico y material, lo que concierne al régimen interno y reglamento de la institución, y lo referido a la dirección y organización científica del trabajo en el centro infantil.

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Muchas veces usamos estas expresiones como sinónimos, aunque albergan algunas diferencias.

La Estimulación Temprana surge en la década del 60, en el Hospital de niños Ricardo Gutiérrez, primer lugar en el mundo donde se desarrolla esta disciplina, gracias al trabajo de la Dra. Coriat, pediatra y neuróloga infantil quién sistematizó sus observaciones clínicas en su tesis del doctorado sobre el desarrollo neurológico del lactante, poniendo en marcha este nuevo modo de trabajar con bebés con problemas en el desarrollo temprano.

Diez años después esta clínica, se nutre de los aportes de la neuropediatría, pero además de la psicología evolutiva y del psicoanálisis, es decir surge y se construye como una clínica interdisciplinaria.

¿Hacia quiénes estaba dirigida?

Hacia los bebés y niños muy pequeños portadores de alguna patología orgánica, pero teniendo muy presente que ese bebé o es niño no es el síndrome o la enfermedad (no es un Down, ni un “Frágil X”, etc.) sino que es un niño que presenta o padece dicho síndrome.

Esta es la esencia de la Estimulación Temprana (llamada Estimulación Precoz en España).

Los pacientes son bebés y niños muy pequeños que presentan enfermedades por causas pre-natales, peri-natales y post-natales, pero fundamentalmente son “personas” que se irán constituyendo como seres, como sujetos que desean, que juegan, que aprenden, que crean, más allá de la marca de su enfermedad.

Para esto se trabaja con los “pacientes” y sus papás, sosteniendo sus funciones parentales, al crear espacios donde se habla y se juega.

El tiempo de la estimulación temprana (precoz) es el tiempo de la estructuración, del armado subjetivo, de la construcción de las bases de la inteligencia.

La Estimulación Temprana y la Atención Temprana coinciden en su clínica, en los sujetos que atienden (bebés y niños pequeños con problemas del desarrollo) y en sus objetivos.

¿Porqué entonces esta denominación diferente?

Estímulo nos remite a algo que viene de afuera, listo, armado, que el bebé recibe y responde “casi” mecánicamente. Pero no se trata de ejercitar al bebé, de entregar listas de actividades a los papás, para que su pequeño hijo repita como un “robotito”, se trata de “estimular” al bebé propiciando que juegue, que aparezca su deseo.

Para hacer más presente esta distinción que no es solo semántica, actualmente en lugar de Estimulación Temprana, llamamos a este hacer Atención Temprana.

Atención en el sentido de “tender hacia”, pero también pensando en atención como cuidado, como medio facilitador (Winnicott), como sostén de las funciones parentales.

La palabra infancia etimológicamente se refiere a la incapacidad de hablar, es la etapa de la vida en la que el niño juega para contar, expresar, crear. Por esto, jugar es eje de la actividad de la Atención Temprana.

Queda aclarar a qué se hace referencia cuando hablamos de Atención Oportuna:

Son distintas actividades para prevenir alteraciones en el desarrollo o para potenciar el desarrollo de niños sanos favoreciendo su inteligencia, su interacción social.

Por ejemplo Talleres para padres en Jardines maternas, o Espacios para jugar de padres y bebés.

Por distintas razones de la agitada vida actual, algunos padres no pueden armar o encontrar el momento para jugar con sus bebés o pequeños hijos, estos espacios y talleres propician el juego, el encuentro creativo, facilitando el vínculo entre padres e hijos y potenciando el desarrollo armónico de estos últimos.

¿Qué es la estimulación temprana?

Hoy en día, sabemos que los bebés nacen con un gran potencial y que está en las manos de sus padres el aprovechar de esa oportunidad en el proceso de maduración del bebé, para que este potencial se desarrolle al máximo de la forma más adecuada y divertida. “La estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas, y

actividades con base científica y aplicada en forma sistemática y secuencial. Se emplea en niños desde su nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres con eficacia y autonomía en el cuidado y desarrollo del infante”¹.

La estimulación temprana en niños sanos desde ningún punto de vista es una terapia ni un método de enseñanza formal.

Los niños desde que nacen reciben estímulos externos al interactuar con otras personas y con su entorno. Cuando estimulamos a nuestros bebés les estamos presentando diferentes oportunidades para explorar, adquirir destrezas y habilidades de una manera natural y entender lo que sucede a su alrededor.

“La estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistemática 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”².

La estimulación temprana considera múltiples acciones que favorecen al desarrollo del ser humano en sus primeros años, entre los que tenemos principalmente la provisión de diferentes estímulos que impresionan a los diversos receptores. Una significativa área de la estimulación está en el hecho de trabajar alrededor de los sentidos de la visión, audición y tacto. Si bien es cierto que estos receptores son

¹ <http://www.babysitio.com>

² TERRÉ Orlando, Estimulación para su bebé, México 2002

importantísimos en el desarrollo integral, tampoco deja de serlo la estimulación propioceptiva.

¿Qué son los estímulos?

Consideramos como tales, en un sentido amplio, todos aquellos impactos sobre el ser humano, que producen en él una reacción, es decir, una influencia sobre alguna función. Los estímulos son entonces de toda índole, tanto externos como internos, tanto físicos como afectivos.

La estimulación del niño pequeño, es vieja como el mundo porque de ella también depende el ser humano para su existencia. Su maduración resulta no sólo de lo que trae consigo al nacer, sino también de lo que el medio le regala. De la gama de estímulos que bombardean al pequeño, éste toma lo que necesita: "aquí y ahora, con esta maduración y en este momento, debo (puedo) tomar esto y esto de mi ambiente". Tan estricto es este intercambio, que si en el momento crítico de incorporación de un estímulo en otro tiempo; la función consiguiente ya se instaló de modo alterado, los sistemas funcionales en que ella participa, serán por siempre otros, hasta las estructuras o el quimismo orgánico podrán cambiar

¿Cómo funciona la estimulación temprana en los niños?

Cada etapa de desarrollo necesita de diferentes estímulos que se relacionan directamente a lo que está sucediendo en el desarrollo individual de cada niño. Es muy importante respetar este desarrollo individual sin hacer comparaciones o presionar al niño. El objetivo de la estimulación no es acelerar el desarrollo, forzando al niño a lograr metas que no está preparado para cumplir, sino el reconocer y motivar el potencial de cada niño en particular y presentarle retos y actividades adecuadas que fortalezcan su auto-estima, iniciativa y aprendizaje.

Las investigaciones médicas han avanzado muchísimo y, hoy, sabemos mucho más sobre el desarrollo del cerebro infantil y la importancia que tienen los primeros años de vida. Estamos totalmente seguros que la estimulación que un niño recibe durante sus primeros años constituye la base sobre la cual se dará su desarrollo posterior. ¿Cómo no aprovechar de estos momentos?

¿Por qué es importante recibir estimulación 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.

La etapa de vida del niño establece particularidades en el desarrollo:

- Se caracteriza por su ritmo acelerado del desarrollo del organismo.
- Interrelación entre el estado de salud, el desarrollo físico y psiconervioso del niño.
- Alto grado de orientación con el medio.
- Desarrollo de estados emocionales.
- Papel rector del adulto en el proceso del desarrollo.

La estimulación temprana busca estimular al niño de manera oportuna, el objetivo no es desarrollar niños precoces, ni adelantarlos en su desarrollo natural, sino ofrecerle una gama de experiencias que le permitirán formar las bases para la adquisición de futuros aprendizajes.

Existen múltiples razones para justificar porque afirmamos que los niños con trastornos neuromotores específicamente de origen central

pueden obtener mejores resultados en la rehabilitación, cuanto antes empiecen a realizarlas.

Hablamos en primer término de las ventajas, que para casos de este tipo, proporciona la muy mencionada *plasticidad neuronal*. Es en los dieciocho primeros meses de vida cuando el niño se desarrolla y aprende más velozmente y el cerebro, producto de esta plasticidad neuronal, reconoce y se adapta más fácilmente a determinadas conductas ya sean normales o no. De esto se deduce que es en esta etapa donde tenemos que proveerle al niño patrones normales de movimiento con el objetivo de que el cerebro, aun inmaduro, los capte con mayor facilidad y de esta forma también evitamos que se formen patrones motrices anormales que en el futuro solo entorpecen y demoran la rehabilitación.

Como segunda razón podemos mencionar la importancia que tienen las experiencias sensorio motrices para el desarrollo cognitivo en general. Los niños con capacidades físicas limitadas presentan trastornos perceptuales que dificultan en gran medida, el normal desarrollo de los procesos cognitivos interfiriendo además en el proceso educativo. Todo esto puede evitarse si en este periodo le proporcionamos al niño la debida información perceptual que le permita captar los estímulos y utilizarlos funcionalmente en dependencia de sus necesidades.

Otro motivo fundamental que suma importancia a la estimulación precoz, es la presencia en el recién nacido con daño cerebral de reflejos anormales de movimiento que dificultan en gran medida las reacciones posturales normales tales como la posición de la cabeza en el espacio (cara vertical, boca horizontal) así como la alineación de la cabeza con el tronco y del tronco con las extremidades. Estas posturas

anormales de movimiento provocan tonos musculares también anormales que varían del hipertono al hipotono. Con frecuencia estas posturas no son muy intensas en el niño pequeño por consiguiente es en esta etapa donde se pueden obtener cambios de tono y posturas para facilitar el movimiento y desarrollo del niño lo más cercano a la norma posible.

FACTORES IMPORTANTES PARA ESTIMULAR ADECUADAMENTE

La estimulación temprana es una manera de potenciar el desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional de nuestros hijos, pero al mismo tiempo se debe respetar el desarrollo individual y la predisposición del bebé. Al inicio las actividades se enfocan en reforzar el vínculo emocional, masajes y estímulos sensoriales, respetando el desarrollo natural del bebé, y el instinto natural de sus padres. Luego se inician actividades de motricidad gruesa, motricidad fina, concentración y lenguaje. Es muy importante cuidar y proteger la iniciativa, la independencia y el autoestima del niño durante todo su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo vale la pena tomar en cuenta factores importantes para lograr aprovechar los estímulos adecuados a los cuales nuestros hijos pueden estar expuestos.

✓ Cada niño es diferente

Todos los niños NO son iguales, cada uno tiene su propio ritmo de desarrollo. Su desarrollo individual depende de la maduración del sistema nervioso.

✓ Parámetros de desarrollo del niño

Es importante entender los parámetros de desarrollo pero es más importante todavía entender que estos son bastante amplios y que su desarrollo depende de varios factores. Al reconocer el patrón de desarrollo general, podemos utilizarlo como una guía para presentarle al bebé los estímulos y actividades adecuados.

✓ **No forzar al niño**

La estimulación debe ser una experiencia positiva. No se debe forzar al niño a hacer ninguna actividad. Tenemos que aprender a “leer” lo que nuestros hijos sienten en ese momento.

✓ **Jugar con el niño**

La única forma que el niño aprende durante esta primera etapa es si está predispuesto a aprender y asimilar nueva información, es decir jugando. El juego es la mejor manera de estimular a un niño. Además es importante que el niño este bien comido que haya hecho su siesta y se sienta cómodo. Los padres van aprendiendo a leer el comportamiento de su bebé y a respetar sus necesidades.

FACTORES QUE ALTERAN EL DESARROLLO NORMAL DEL NIÑO

Son cuatro los factores que pueden alterar el desarrollo normal de un niño cuando aún su sistema nervioso está inmaduro:

5. Lesión directa sobre el sistema nervioso: Cuando se lesiona una o varias partes del sistema nervioso, resulta como consecuencia la alteración o la falta de su función. Debido a que las neuronas son las únicas células que no se reproducen, la muerte de las mismas provoca consecuencias irreversibles. Dentro de estas lesiones, las

más frecuentes son la Parálisis Cerebral Infantil (PCI) y la mielomeningocele.

6. Afección de otra parte del cuerpo que provoca secundariamente alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso: riesgo biológico, las enfermedades, operaciones etc. que padezcan aquellos niños que no tengan una buena estructura física o psíquica, darán como resultado trastornos psicológicos y bloqueos en el desarrollo físico.
7. Alteraciones genéticas: En la fecundación, el óvulo y el espermatozoide, se unen para formar la primera célula del nuevo individuo. Los diversos trastornos que ocurran en la unión de los cromosomas o los defectos que se encuentren en los genes, generan patologías que alteran el normal crecimiento y desarrollo del bebé. Entre muchas otras, la enfermedad más común es el síndrome de Down.
8. Riesgo ambiental: Diversos factores influyen directa o indirectamente en el desarrollo físico y psíquico del niño. Estos factores pueden ser carácter económico o cultural. Un niño que padezca la alteración de alguno de estos factores, corre el riesgo de no llegar a explotar al máximo sus posibilidades a pesar de ser capaz de alcanzarlas.

Estas alteraciones pueden ser prenatales, perinatales o postnatales.

- ✓ *Prenatales*: aquellas que se producen entre la concepción y el nacimiento del bebé. Ej. alteraciones genéticas, enfermedades que padezca la madre o el feto, etc.

- ✓ *Perinatales*: Anormalidades que ocurren en el momento del parto. Ej. aspiración de meconio por parte del bebé, parto demorado o instrumentado. anoxia etc.
- ✓ *Postnatales*: Lo que le sucede al niño a partir del momento del nacimiento. Ej. accidentes, enfermedades infecciosas, falta de estimulación, abandono etc.

ÁREAS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Para favorecer el óptimo desarrollo del niño, las actividades de estimulación se enfocan en cuatro áreas: área cognitiva, motriz, lenguaje y socioemocional.

✓ **El 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.

✓ **El 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.

✓ **El 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.

✓ **El 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 determinada. Los valores de la familia, el afecto y las reglas de la sociedad le permitirán al niño, poco a poco, dominar su propia conducta, expresar sus sentimientos y ser una persona independiente y autónoma

BASES CIENTÍFICAS: ¿Cómo se desarrolla el cerebro de los niños en la edad temprana?

Investigaciones 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 regeneren 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.

La estimulación temprana o atención temprana infantil para niños y bebés, no es simplemente una serie de ejercicios, masajes y caricias (sin un propósito claro). Es mucho más que eso, La estimulación temprana es adecuada cuando se conoce cada paso del proceso de formación de la estructura cerebral humana.

La estimulación temprana y la inteligencia NO dependen de la edad del niño. Depende primordialmente de la oportunidad que se le haya dado de recibir estímulos, los padres somos los formadores y propiciadores de su entorno solo de nosotros dependen los frutos que recojamos, ya sean satisfacciones por haber creado un entorno de estímulos sanos y adecuados o de desilusiones por la falta de dedicación, desinterés o desconocimiento.

La estimulación temprana debe ser integral tanto física como intelectual, es muy común encontrar niños geniales físicamente (deportistas) pero incapaces de sostener una charla amena e interesante, al igual que otros geniales intelectualmente incapaces de coordinar una carrera de 20 ms, la inteligencia debe ser tanto física como intelectual.

El objetivo primordial es ayudar en el proceso de formación de la estructura cerebral humana, proporcionando estímulos adecuada y oportunamente, para permitirle al individuo alcanzar un desarrollo con gran variedad de posibilidades.

El cerebro humano es tan dinámico que es muy fácil formar niños llenos de conocimientos o habilidades, pero sin motivación, ni pasión, o niños que al ser estimuladas incorrectamente no son lo que sus estimuladores quisieron que sean (deportistas, músicos, etc.) sino por el contrario serán (anti-deportistas o anti-artistas) lo que realmente sería el producto de la también existente ESTIMULACIÓN IN-ADECUADA que origina los "sabelotodo" pero incapaces de crear, organizar y gestionar. Sin pasión ni felicidad.

OBJETIVOS DE LA ESTIMULACIÓN CEREBRAL OPORTUNA

El objetivo de la estimulación temprana con un niño sano es brindarle la oportunidad de que tenga una estructura cerebral sana y fuerte inteligencia (física e intelectual). Por medio de estímulos crecientes en intensidad, frecuencia y duración respetando el proceso ordenado y lógico con que se forma esta estructura acelerándolo, lo que aumentará su inteligencia, haciéndolo de manera adecuada SIN PRESIONES utilizando al máximo sus potenciales físicos e intelectuales. Que conozca muchos campos en la vida para que tengan un criterio claro de lo que va a ser cuando sea grandes, el objetivo de una buena ESTIMULACIÓN nunca será formar genios en un área específica, sino brindar una amplia variedad de conocimientos y que de esta manera puedan escoger más fácilmente el futuro a seguir.

El objetivo en un niño con lesión cerebral, hiperactividad, déficit de atención, estrabismo, dislexia, retraso o retardo mental, problemas de aprendizaje, problemas de lectura, con síndrome de Down, autismo etc. Es identificar en que parte de la estructura cerebral esta la lesión, que le está ocasionando que su desarrollo se frene (retraso o retardo etc.) o sea deficiente, presentando uno o varios de estos síntomas de acuerdo a la lesión (hiperactividad, dislexia, etc.). Para estimular el cerebro y lograr desarrollar posteriormente una estructura sana y fuerte por medio de estímulos crecientes en intensidad, frecuencia y duración respetando el proceso ordenado y lógico con que se forma esta estructura.

La estimulación temprana mejor llamada estimulación adecuada debe formar personas inteligentes, física e intelectualmente y tener como condición ineludible, la felicidad, crear pasión. Teniendo en cuenta que la INTELIGENCIA depende en un 50% de la estimulación y en un 50%

de la manera como brindemos estos estímulos, así como no estimular es un gran error, estimular incorrectamente puede ser aún más grave.

¿Qué son los programas de Estimulación Temprana?

En los primeros años de vida, el niño inicia la aproximación al mundo y comienzan sus aprendizajes, construyendo su desarrollo, y relacionándose con el medio. Por ello, los programas de Estimulación Temprana o Precoz van dirigidos al niño en las primeras etapas de la vida, principalmente desde la etapa prenatal hasta los 4 ó 6 años, según los casos

- Es una manera muy especial de contactar y divertirnos con el niño, siguiendo los ritmos que nos marque, animándole y teniendo fe en sus posibilidades, siendo creativos e imaginativos, inventando cosas nuevas y llevándolas a la práctica observando los resultados.
- Es prevenir y mejorar posibles déficit del desarrollo del niño.
- Apuntan a normalizar sus pautas de vida.
- Es enseñarle a mostrar una actitud ante las personas, juguetes, es decir, fijar su atención y despertar su interés ante los acontecimientos de la vida.
- Es poner los cimientos para facilitar el crecimiento armonioso y saludable, así como para el posterior aprendizaje y personalidad del niño
- Es trabajar en una serie de tareas de una manera constante, pero introduciendo una pequeña novedad. Si no hay suficiente constancia en los aprendizajes, no aprenderá la tarea y se le olvidará rápidamente, y si la novedad es excesiva se va a desconectar y abrumar.

Es un programa que pretende favorecer la autonomía del sujeto, y lograr un nivel socioeducativo aceptable.

¿Qué "NO" son los programas de Estimulación Temprana?

- No es hacer una tarea mecánica y repetitiva hasta que lo aprenda de memoria.
- No es, intentar conseguir una respuesta positiva siempre que trabajemos con él, y frustrarnos si no lo logramos.

¿Por qué se actúa tan tempranamente?

Estos programas van dirigidos a la primera infancia, ya que en estas primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física, psicológica aunque se llevarán a cabo de una manera global.

Es un periodo vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior. Por este motivo, se debe posibilitar que las primeras experiencias del niño con el mundo exterior, garanticen el máximo desarrollo global de todas sus capacidades

¿A quién va dirigida la Estimulación Temprana?

Principalmente a tres grupos de niños denominados población de alto riesgo:

- Niños que presentan deficiencias orgánicas, físicas y biológicas... que son evidentes desde el primer momento del nacimiento o se han detectado en el periodo prenatal.

- Este grupo presenta un diagnóstico claramente evidente desde el primer momento del nacimiento.
- Niños que presentan un accidente de salud no necesariamente dramático. Estos problemas pueden estar asociados posteriormente a dificultades en el desarrollo en general, como por ejemplo niños prematuros, falta de oxígeno en el parto.
- Niños que proceden de ambientes más bien deficientes (económicos, sociales, familiares)

El diagnóstico y la posterior intervención se tienen que empezar lo antes posible, ésta debe continuar durante los siguientes años de vida e incluir el medio familiar. El diagnóstico, como la intervención, tienen que ser de manera evolutiva, adaptados a las características del niño, conforme va avanzando el tratamiento

¿Dónde se aplican estos programas?

La atención temprana para niños con necesidades especiales se aborda principalmente desde los centros de salud y los servicios sociales. Las entidades públicas y privadas están coordinadas para el establecimiento de criterios comunes de actuación en la detección e intervención en este campo.

Por ello están constituidas las siguientes entidades u organismos oficiales con el fin de detectar, diagnosticar, intervenir e informar en el ámbito de la atención temprana.

- Consejería de Integración Social.
- Consejería de educación: Dirección General de Educación. Servicios de Educación Infantil
- Consejería de Salud: Dirección General. Prevención y Promoción de la Salud.

- Hospital Clínico San Carlos. Madrid. (INSALUD) Servicio de Neonatología.
- Federación de Asociaciones Propersonas con deficiencias mentales de Madrid. FADEM, Comisión de Atención Temprana.

Los objetivos de este grupo de trabajo son sincronizar las competencias propias de cada institución y establecer una coordinación entre ellos, a través de los sistemas de información pertinentes entre los profesionales y los organismos implicados en la Atención Temprana.

La detección ha de iniciarse lo más pronto posible, en consecuencia el medio hospitalario, en concreto el servicio de Neonatología, es el que puede garantizar en primer lugar el diagnóstico verdaderamente temprano. Otros servicios como los de Pediatría, Neuropediatría, Oftalmología, Otorrinolaringología pueden también detectar situaciones específicas en las que pueden aparecer deficiencias en las funciones neurológicas y sensoriales.

La atención primaria de salud detecta las posibles alteraciones que no se hayan descubierto en el hospital, o que no se han podido predecir en ese momento

En el ámbito escolar se aplican en centros especializados: públicos (dependen del INSERSO a través de los servicios base), privados y concertados. Los programas son elaborados, aplicados por el personal cualificado de estos centros y su misión es la detección y despistaje de los trastornos, coordinando el programa de intervención temprana a seguir. Diagnostican deficiencias, pero específicamente vinculadas a los cambios que se van produciendo paulatinamente en el desarrollo del niño. Ya que el medio educativo conlleva para el alumno implicarse

continuamente en experiencias de aprendizaje que suponen un compromiso, en una u otra medida, de sus capacidades.

El personal cualificado es el equipo multiprofesional y son aquellos profesionales que van a ejercer las tareas de trabajo con el niño y con los padres. Están formados por: Psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, logopeda, terapeuta Ocupacional, Maestro de educación especial.

¿Qué papel/ función desarrollan los padres en los programas de Estimulación Temprana?

Son programas basados en los centros y focalizados en los padres, ya que éstos aprenden del profesional y luego se les anima a seguir con el programa en casa, a la vez que se desarrollan en el colegio. El programa de estimulación se desarrolla como una acción global que puede ayudarles a ellos y al niño, por medio de la información y la observación, que llevará implícito un trabajo más elaborado de programación de objetivos de desarrollo, que ellos van a poner en práctica en su casa, de una manera relajada, aprovechando el ambiente familiar con todas las posibilidades que tiene.

Estos padres disfrutarán al jugar con el niño, aceptarán los consejos de los profesionales, pero sin depender exclusivamente de ellos, aportando ideas conforme se van realizando los aprendizajes. Adquirirán más seguridad y confianza en sus propias posibilidades como padres, conociendo sus propias limitaciones, planteándose unos objetivos sensatos a lograr con el niño.

Los programas de estimulación constituyen sugerencias que ellos probablemente van a adaptar a su propio ambiente familiar. Los objetivos del programa deben ser bien explicados, con pautas sencillas

y con una extensión suficiente. Éstos irán variando cuando los logros del niño así lo requieran, sin plazo fijo ni frustración porque se tarde en conseguirlos

Cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y sólo se le puede comparar con él mismo.

¿Qué áreas se trabajan?

El tipo de intervención dependen de tres niveles o necesidades.

- Necesidades reales del niño a partir del diagnóstico.
- Necesidades de la familia.
- Necesidades que tiene el equipo multiprofesional de cara a la puesta en marcha de los programas.

Estos programas son globales debido al paralelismo que existe en los primeros años en todas las áreas del desarrollo. No tiene sentido separarlas ya que se relacionan, así que la intervención tiene que ser globalizadora, es decir, se trabajan todas las áreas, aunque se hará más hincapié en una que en otra.

Hay que tener en cuenta el tipo de intervención, la frecuencia de las sesiones y el lugar donde se realizan, el tipo de material que se va a utilizar. Esto va a depender del tipo de alteración o de aquello que queramos potenciar

Una vez conocida la deficiencia del sujeto, el especialista elabora el programa destacando los objetivos generales.

Cada miembro del equipo se centrará en una fase más que en otra, desde la perspectiva multidisciplinar. Una vez reconsiderado el

programa se informa a los padres y a los educadores (si el niño asiste a la Escuela infantil) ya que tanto padres como educadores van a tener que trabajar en el programa.

Las áreas junto con los objetivos que se trabajan son:

✓ **Lenguaje**

- Se centra su atención con actividades de tipo visual, auditivas, manipulativas.
- Formación de conceptos: correspondencias y clasificación de objetos, conceptos de posición...de la vida cotidiana
- Comprensión simbólica. Reconocer el significado de los objetos, personas, acciones....Imitación de roles, comprender estos símbolos e interpretarlos verbalmente.
- Comprensión verbal.
- Lenguaje expresivo

✓ **Multisensorial**

- Aprovechamiento y utilización de los restos auditivos y visuales.
- Sistemas de comunicación.
- Estimulación auditiva y táctil a través del juego.
- Estimulación de todos los sentidos, mediante todo tipo de experiencias y exploraciones.
- Coordinación de la movilidad y desplazamiento.
- Acceder a la información, analizándola.
- Trabajaremos habilidades de la vida cotidiana.

✓ **Control del movimiento corporal**

- Se trabaja todo el cuerpo, pero se hace hincapié si tienen algún miembro afectado.

- Estimular todas las vías de percepción, ya que es frecuente que los niños con deficiencias físicas presenten trastornos psíquicos, por lo tanto se potencia una integración multisensorial.
- Fisioterapia y relajación.

✓ **Identidad y autonomía**

- Se realizan tareas que potencien la autonomía en el sujeto: en la alimentación, movilidad, orientación.
- Control de esfínteres, higiene.
- Vestirse y desvestirse.

✓ **Social**

- Comunicarse con el medio que le rodea: personas, objetos.
- Tomar conciencia de su entorno y fijar su interés en él.
- Trabajaremos el juego como factor decisivo en estas edades

CAPÍTULO II

DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DEL NIÑO

GENERALIDADES

Existe clara evidencia que los primeros 36 meses de vida son la base fundamental para el desarrollo socio-afectivo de las personas. Disfrutar de salud, nutrición, y educación, así como de un buen cuidado y afecto por parte de los padres y madres en las etapas tempranas previene el riesgo de que se produzcan retrasos en el desarrollo que pueden ser irreversibles. Es por eso, que la Convención sobre los Derechos del Niño señala en su art. 6 que los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y desarrollo del niño.

El desarrollo socio-afectivo es un aspecto importante en el desarrollo de la niñez temprana, ya que al principio las relaciones son con los padres, después con los hermanos y familiares para después extenderse con sus compañeros de juego y otros niños. El desarrollo de amistades es un aspecto importante en el desarrollo socio-afectivo de un niño. El niño se convierte en un ser activo que imita a los adultos y niños que lo rodean. El niño en la infancia temprana está aprendiendo cómo establecer contactos sociales y cómo comportarse con otras personas. El niño va perdiendo su conducta de agresividad y se vuelve más independiente, todo esto gracias a las influencias que recibe del contexto en el que se va desarrollando y las interacciones que el niño tiene con éste. Durante el primer año se va formando, en el segundo se consolida, y de ahí en adelante las figuras de apego se van alejando ya que el niño va adquiriendo autonomía.

Los niños están predispuestos para la interacción, esta precocidad es una variable básica para la interacción. Los bebés desde muy pequeños muestran preferencia por los estímulos sociales: personas, rostro humano, sonidos.

Los adultos son hábiles para atribuir significado e intencionalidad a la conducta del niño. Muchas de las habilidades sociales necesarias para la adaptación comienzan a desarrollarse muy pronto. Estas primeras adaptaciones ocurren en el seno de la familia, así cuando el niño llega a la escuela ya tiene un bagaje social. La imagen que el niño construye de sí mismo va a estar mediada por la historia inicial de las relaciones con los otros.

La familia es el contexto de socialización del ser humano y es un entorno constante en la vida de las personas, a lo largo del ciclo vital se irá solapando con otros entornos: escuela, amigos.

Es en el marco familiar donde se establecen las primeras interrelaciones y los primeros cambios comunicativos; el niño internalizará las normas del comportamiento social. Se espera que la familia propicie un clima de seguridad emocional.

Si se entiende a la familia como un subsistema de la sociedad, la familia actuara como filtro de actitudes, normas e ideas del grupo social al que pertenece.

La familia va a aportar elementos de construcción a los individuos en tres áreas:

- Comportamientos sociales (afecto, desarrollo emocional)
- Aprendizajes básicos.
- Sistema de control de comportamiento (disciplina, normas, valores)

La familia va a mantener interacciones muy intensas entre sus componentes, relaciones y roles que cambian con el paso del tiempo. La familia se tiene que adaptar a las normas sociales.

El segundo contexto de socialización es la escuela. En la escuela el niño va a permanecer de forma continuada durante muchos años en contacto con otros niños diferentes a la familia. Las relaciones en la escuela tienen un carácter diferente que las relaciones familiares. Entre ambos contextos debe darse una transferencia para facilitar el desarrollo emocional.

Por muchos años el desarrollo temprano de los niños y niñas estaba solamente en manos de los padres y la familia extendida. Sin embargo, actualmente la pobreza, enfermedades, mala nutrición, falta de registro de nacimiento, violencia, falta de servicios de calidad, rompimiento de las estructuras familiares tradicionales entre otros, obstaculiza, la

posibilidad de que los padres puedan proveer el cuidado, afecto y atención necesaria para que los niños desarrollen todas sus potencialidades.

Es necesario que las políticas y los programas diseñados para niños y niñas en la primera infancia, tengan un enfoque integral, es decir, que incluya todas las áreas de crecimiento: perceptivo, lingüístico, físico, mental, emocional y social. Es un enfoque que busca asegurar que cada niño y niña sea saludable, que esté bien nutrido, y que viva en un medio ambiente limpio y saneado. Para poder asegurar el desarrollo integral infantil, es fundamental el registro de nacimiento, derecho que abre las puertas a otros derechos. Si los niños no tienen un nombre, una nacionalidad y una identidad, NO EXISTEN legalmente, no cuentan en los procesos de planificación, y no tienen acceso a los servicios de salud, educación, protección y participación.

Las estrategias para el desarrollo integral infantil, deben incluir el trabajo con padres, madres, miembros de la comunidad, instituciones gubernamentales que proveen servicios, de salud, educación, registro de nacimiento, y a organizaciones no gubernamentales, que proveen servicios y atención a niños y niñas entre 0 y 5 años.

Existen una gama de iniciativas, programas y servicios de atención directa a niños y niñas que constituyen una respuesta progresiva, pero aún incompleta a requerimientos de atención, cuidado y educación a la primera infancia. La falta de información estadística y de investigaciones nacionales limita en tanto a poder hacer estimaciones fidedignas acerca de la cobertura, nivel de atención, calidad, efectividad y pertinencia de los programas e iniciativas que se están llevando a cabo a nivel nacional.

Se estima que gran parte de la población ecuatoriana son niños y niñas que requieren de una serie de acciones coordinadas, que propicien su desarrollo integral y le garanticen sus derechos durante la primera infancia.

La oficina de UNICEF ha venido apoyando al país en diversos procesos encaminados a fortalecer y mejorar la gestión relacionada con el desarrollo integral en la primera infancia. Se ha apoyado la realización de la investigación “Prácticas de Crianza y Desarrollo Integral en Niños y Niñas. Explorando el perfil de riesgo desde la perspectiva de derechos y ciclo de vida” (2004).

Los resultados de esta investigación indican que para elevar la oportunidad de que los niños y las niñas menores de 5 años tengan un desarrollo socio-afectivo infantil adecuado, es necesario: contar con un entorno familiar apropiado, es decir, que los niños y niñas vivan con ambos padres, que éstos tengan un nivel de educación superior a escuela primaria, que tengan trabajo remunerado y, que en la familia no haya práctica de maltrato. Pero también es necesario que los niños y niñas vivan en un entorno apto, una población con servicios de salud, educación, y posibilidades de participación en experiencias organizativas locales.

EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO: CONCEPTO

Éste tipo de desarrollo empieza a desarrollarse desde que la vida intrauterina del niño. Abarca dos partes la social y la afectiva o emocional. “El desarrollo social incluye la capacidad de trabar y mantener amistades, de obtener y conservar un puesto de trabajo, de

dirigir y orientar a los demás y de desenvolverse en ambientes cooperativos y competitivos”³

El desarrollo social Hurlock (1994, Pág. 242) lo define como “la adquisición de la capacidad para comportarse de conformidad con las expectativas sociales”. Por su parte Hernández (s.a Pág. 22) define esta área como “el proceso de socialización por medio del cual, el niño aprende las reglas fundamentales para su adaptación al medio social”.

Por su parte el desarrollo emocional Hurlock (1994, Pág. 204) afirma que “el estudio de las emociones de los niños es difícil, porque en la obtención de información solo pueden proceder de la introspección: una técnica que los niños no pueden utilizar con éxito cuando son todavía muy pequeños”.

Al respecto Hernández (s.a Pág. 22) dice que éste “depende del conocimiento que va adquiriendo sobre su persona, sobre su cuerpo y sus facultades”.

El afecto recibido por el niño determinará su capacidad para adaptarse a la vida. La sonrisa refleja o endógena que es una respuesta a estímulos táctiles u orgánicos a tal punto que el niño “sonríe dormido”, aparece desde la primera semana de vida.

La sonrisa social o exógeno aparece hacia el segundo mes de vida en respuesta a la visualización de un rostro por lo general el de la madre. Esta sonrisa marca el inicio de la vida socio afectiva del niño.

³ ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGIA, Pedagogía y Psicología,, Agentes de influencia social, editorial OCEANO, España 2010, pág. 180

Inicialmente, la sonrisa social se manifiesta hacia todas las personas con las que interactúa el niño pero a partir del séptimo mes sólo brinda la sonrisa a los rostros familiares y no a los que le son extraños.

A partir del séptimo mes se inicia la angustia de separación. El niño reacciona con angustia y miedo si es alejado de la madre. Si en esta época de la vida tuviera que hospitalizarse puede presentar una forma de depresión acompañada de retraso del desarrollo si es que esta situación es prolongada.

Con la conquista de la marcha el niño inicia su proceso de independización.

Durante el segundo año de vida el niño afirma su autonomía: se llama por su nombre, se reconoce en el espejo y en las fotos, conoce su sexo. Asimismo, adquiere un comportamiento negativista resistiéndose a la autoridad de los padres y tratando de hacer las cosas sólo.

A partir del tercer año de edad, el niño atiende y obedece órdenes: espera su turno, lava y seca sus manos, come por sí solo usando una cuchara y controla sus esfínteres.

Por otra parte, para comprender la dimensión del desarrollo socio-afectivo se lo puede dividir en desarrollo afectivo y desarrollo social. Son dos de las cuatro dimensiones del desarrollo psicológico, incluyendo además el desarrollo motor y el intelectual.

En términos bastante generales, “el desarrollo socio-afectivo incluye los procesos de actualización del conocimiento del entorno y de sí mismo, que permiten la significación y reconocimiento de conductas afectivas en el propio sujeto y en los demás, con el fin de alcanzar una mejor

adaptación en el medio”⁴. Poco a poco estas conductas adquieren más complejidad al unírseles componentes motores y procesos mentales complejos. También involucra el proceso de interiorización de las normas, para que todas estas conductas afectivas para que adecuen a las esperadas por el medio en el que está inserto.

FASES DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

Para Erickson, el desarrollo y consta de ocho fases, estas fases son etapas psico-sociales, puesto que se desarrollan en un contexto social. “En esta etapa la crisis es un fenómeno natural del desarrollo, es un proceso de grandes cambios que se dan en el corto periodo ya que entran en contradicción las posibilidades cada vez mayores del niño y la niña de actuar por sí mismo y de hacer más cosas.”⁵

En cada una de ellas, el ser humano debe superar una serie de crisis. Si la supera de una forma adecuada, tendrá capacidad para superar la crisis de etapas posteriores y su desarrollo será el adecuado. De lo contrario, los problemas y fracasos siempre repercutirán negativamente.

A continuación se puntualizarán ocho dimensiones de estos supuestos:

- ✓ Confianza frente a desconfianza.
- ✓ Autonomía frente a vergüenza y duda.
- ✓ Iniciativas frente a culpabilidad.
- ✓ Aplicación frente a inferioridad.
- ✓ Identidad frente a identidad difusa.
- ✓ Intimidad frente a aislamientos.

⁴ PAPALIA Diane, Estudio psicología del Desarrollo, Madrid, 2006

⁵ MORRIS Charles, Psicología, un nuevo enfoque, editorial Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., México 1992, pág. 461

- ✓ Producción frente a estancamiento.
- ✓ Entereza frente a desesperación.

En cada una de estas etapas, el desarrollo afectivo se identifica con la crisis psico-social que se puede producir en ese momento. Cada crisis se presenta desde sus consecuencias favorables o desfavorables cuando se soluciona o no se soluciona el conflicto. Por ejemplo, en el juego se pueden llevar a cabo iniciativas para crear juguetes nuevos o sentir culpabilidad de actuar sólo, sin la colaboración de otros. El niño necesita que le ayuden a crear espacios favorables para encontrar el aspecto positivo; ha de llegar a una relación armónica consigo mismo y con los que le rodean. El triunfo o el fracaso en una etapa del desarrollo determinar el desarrollo posterior. “Alcanzara grandes avances en todas sus áreas de desarrollo, pero seguirá requiriendo del cariño y aprobación de sus padres.”⁶

Las características más significativas de los distintos estudios son estas:

- **Sentimiento de confianza:** Este se desarrolla bajo un doble aspecto, el niño cree en la seguridad de su medio ambiente y empieza a confiar en sus propios recursos.
- **Sentimiento de autonomía:** Una vez adquirida la confianza en sí mismo y en lo que le rodea, el niño empieza a darse cuenta de sus posibilidades empieza a querer vivir independientemente de los otros.
- **Sentido de iniciativa:** Entre los cuatro y cinco años, empieza a lograr su sentido de iniciativa. centra su interés en someter su autonomía al control consciente.
- **Sentido de aplicación frente al sentido de inferioridad:** A los seis años comienza a la escolaridad obligatoria. y es en este momento cuando pueda parecer el sentimiento de inferioridad. si

⁶ ORDOÑEZ María y TINAJERO Alfredo, Estimulación Temprana, Inteligencia emocional y cognitiva, editorial Grupo Cultural, España 2010, pág. 327

el niño ha conseguido alcanzar confianza y autonomía, se enfrentará a la difícil tarea de conseguir un sentido de aplicación frente al sentido de inferioridad.

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

El niño en edad preescolar aprende las habilidades sociales necesarias para jugar y trabajar con otros niños. A medida que crece, su capacidad de cooperar con muchos más compañeros se incrementa. Aunque los niños de 4 y 5 años pueden ser capaces de participar en juegos que tienen reglas, éstas pueden cambiar con la frecuencia que imponga el niño más dominante.

Es común, en grupo de niños preescolares pequeños, ver surgir a un niño dominante que tiende a “mandar” a los demás sin mucha resistencia por parte de los otros niños. “El juego de roles es la actividad fundamental, en esta puede realizar acciones vinculadas entre si formando un trama o contenido, primero se atribuye el rol y luego actúa; utiliza objetos sustitutos e imaginarios; se pone de acuerdo para jugar y sus relaciones lúdicas son estables.”⁷

Es normal que los niños en edad preescolar pongan a prueba sus limitaciones en términos de proezas físicas, comportamientos y expresiones de emoción y habilidades de pensamiento. Es importante que exista un ambiente seguro y estructurado, que incluya límites bien definidos, dentro del cual el niño pueda explorar y enfrentar nuevos retos.

El niño debe demostrar iniciativa, curiosidad, deseo de explorar y disfrutar sin sentirse culpable ni inhibido. A los cuatro años, los niños

⁷ Compendio varios autores, Guía operativa para promotoras de creciendo con nuestros hijos, Ecuador 2010, pág. 38

tienen amigos imaginarios. Ellos aprecian ser elogiados por sus éxitos. Necesitan oportunidades para sentirse más libres e independientes. Los juegos y otras actividades ayudan a los pre-escolares a aprender a tomar turnos.

LA FAMILIA EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

La socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. De manera simple, las prácticas de crianza son las acciones llevadas a cabo por los padres y personas responsables del cuidado del niño/a para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades (Myers, 1994).

Torio, Peña & Caro (2008) encontraron que los padres de niños de cinco a ocho años no tienen un estilo de crianza definido; algunas veces son democráticos y otras veces son autoritarios, lo cual debe considerarse para modificar o mejorar las prácticas educativas existentes en la familia.

Henao, Ramírez & Ramírez (2007) plantean la importancia de la familia en la socialización y desarrollo durante la infancia. La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad; el afecto que se expresa y los mecanismos de control son la base para regular el comportamiento de sus hijos. Destacan la importancia de la comunicación en las pautas de crianza.

Algunos estudios como los de Schwebel, Brezausek, Ramey & Ramey (2004) coinciden en que los niños temperamentamente difíciles

necesitan una mayor cantidad de tiempo y de recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social. También Ato, Galián & Huéscar (2007) analizaron las relaciones entre estilos de crianza, temperamento y ajuste socioemocional en la infancia y proponen los modelos interactivos que los estilos de crianza influyen diferencialmente en el ajuste en función del temperamento de los niños y niñas. Además, es importante tener en cuenta otras variables como la etapa evolutiva, el género del niño, los recursos económicos, las características de la personalidad de los padres, entre otros.

Con respecto a estilos de crianza autoritarios Mulsow (2008) propone que la familia es un agente que afecta los aspectos socio-emocionales al ofrecer modelos que sean compatibles con la realidad vital, y da oportunidades para desarrollarse emocionalmente. Los estilos autoritarios y castigadores generan un desarrollo emocional disfuncional y deficitario en estrategias y competencias emocionales para la adaptación en distintos contextos a lo largo de la vida. Según Rodríguez (2007) la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, así como los recursos y apoyos, entre otros.

Por último, Berk (2004) destaca la importancia de la familia en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo y de su vida escolar; en consecuencia, los padres facilitan el desarrollo de competencias sociales.

LAS EMOCIONES

Las reacciones de los padres ante las emociones de los hijos juegan un papel importante en el desarrollo socioemocional. O'neal&Magai (2005) observaron la socialización parental y la relación con emocionalidad negativa en la infancia.

Estévez, Musitu& Herrero (2005) plantean en sus investigaciones las relaciones entre el contexto familiar y los problemas de comunicación como uno de los factores de riesgo para el ajuste psicológico de los adolescentes; además, analizaron la influencia de los problemas de comunicación (padre y madre por separado) y el ajuste escolar en la salud mental de los adolescentes, (malestar psicológico, sintomatología depresiva y estrés percibido). También plantean la posibilidad de la bidireccionalidad, es decir, que el ajuste emocional de los adolescentes afecta la comunicación y la dinámica familiar.

Rutter&Sroufe (2000) realizaron investigaciones sobre las contribuciones de los estilos de crianza y las prácticas de crianza de la familia en el desarrollo emocional durante la infancia y en relación con problemas externalizantes de comportamiento. Shapiro (1997) sostiene que los niños están afectados por la falta de atención familiar y que su desarrollo emocional es mucho más vulnerable ante situaciones estresantes y por la falta de modelos adecuados para el desarrollo emocional.

LA REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES

La regulación emocional es el proceso de lidiar con las emociones de una manera socialmente adecuada. Hay muchas emociones que los niños deben aprender a regular, como son la ira, los celos, la frustración, e incluso emociones positivas como el cariño y la alegría.

Conforme los niños crecen, los padres exigen cada vez más regulación emocional. Por ejemplo, un niño de 2 años debe de aprender poco a poco que cuando está enojado con su mamá, no puede gritarle y pegarle, sino que debe de encontrar la forma de expresar esta emoción sin agredir ni tratar de someter a los demás a su voluntad, sino expresando de forma directa, honesta y respetuosa lo que siente, es decir, con asertividad .

Una de las fuerzas más importantes que los niños deben de aprender a dominar son el temor y la ansiedad. El miedo es un estado de excitación, tensión o aprensión debido a una circunstancia específica. La ansiedad es el sentimiento de malestar, aprensión o miedo que proviene de una fuente generalizada o vaga. Por ejemplo, a los niños de dos años les causa mucho miedo y ansiedad el sentir que pueden ser abandonados o que sus padres pueden dejar de quererlos. La ansiedad también surge, por ejemplo, del temor a ser castigados, de sus propias fantasías, o de la conciencia de sus propios sentimientos inaceptables. Es recomendable para los padres poner atención a los temores de sus hijos y tratar de ayudarlos impulsándolos con bondad a superarlos. Ignorarlos, ridiculizarlos y obligarlos solo aumenta la ansiedad en los niños.

EL APEGO, FUNCIÓN Y RESOLUCIÓN

El apego es un vínculo recíproco establecido entre el bebé y su cuidador además de una relación de calidad. Los apegos tienen valor adaptativo para los bebés, asegurando que sus necesidades psicológicas y físicas serán satisfechas. “La socialización es un proceso complejo cuya complejidad radica, en parte, en sus múltiples

agentes de socialización que afronta su niño: padres, hermanos, iguales y profesores.”⁸

- ✓ El apego seguro: Patrón en el cual un bebe llora o protesta cuando el cuidador principal se ausenta y los busca activamente hasta su regreso.
- ✓ Una base segura: Uso que hace el bebe de un progenitor o de algún otro cuidador familiar como punto de partida para la exploración y como un lugar seguro al cual regresar periódicamente para obtener apoyo emocional.
- ✓ Apego evasivo: Patrón en el cual el bebe rara vez llora cuando es separado del cuidador principal y evita el contacto a su regreso.
- ✓ Apego ambivalente: El bebé se muestra ansioso incluso antes de que la madre se ausente, se molesta mucho cuando ella sale y se resiste al contacto.

FACTORES DE RIESGO EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

Ramírez (2002) plantea que las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos; como prácticas de crianza inadecuadas: afecto negativo, castigos no físicos, control autoritario y énfasis en el logro, los hijos tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta tanto externos como internos.

Concretamente, el afecto negativo predice conducta agresiva, problemas de atención y de comportamiento, El control autoritario predice ansiedad/depresión y el énfasis en el logro predice ansiedad/depresión, problemas sociales. También Ramírez (2007) en sus investigaciones muestra la relación entre los conflictos maritales,

⁸ ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGIA, Pedagogía y Psicología,, Agentes de influencia social, editorial OCEANO, España 2010, pág. 207

las pautas de crianza y el comportamiento de los niños y encuentra que los problemas comportamentales aumentan en la medida en que aumentan los conflictos matrimoniales y las prácticas de crianza inadecuadas (como control autoritario, énfasis en el logro y castigos no físicos), y disminuyen las adecuadas (como expresión de afecto, guía razonada y disfrutar con el niño).

En otros estudios de pautas de crianza y prematuros Mora & Rojas (2005) observaron la crianza y los estilos predominantes en madres de prematuros, presentándose mayores alteraciones en las pautas de crianza de madres adolescentes o mayores de bebés prematuros en las cuales no se establecen límites y normas claras; además afectan la dinámica familiar la vulnerabilidad socioeconómica e incrementan los riesgos de maltrato y negligencia entre otras.

Además existen investigaciones entre prácticas de crianza negativas y alteraciones en la infancia. Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma & Van den Wittenboer (2008) analizaron las relaciones entre emocionalidad negativa, comportamientos internalizantes y externalizantes con el estilo parental autoritario. Eshel, Daelmans, Cabral & Martínez (2006) realizaron investigaciones para establecer relaciones entre responsabilidad y receptividad parental y la presentación de comportamientos internalizantes y externalizantes.

El apoyo, el afecto y las interacciones apropiadas ayudan al desarrollo cognitivo y psicosocial durante la infancia. En el mismo sentido, el cuidado, la salud y el desarrollo están relacionados con la aceptación y la receptividad que los padres tengan de sus hijos.

También se han encontrado relaciones entre los estilos permisivos y autoritarios con el desarrollo cognoscitivo y emocional como las observadas por Arvelo (2003), quien analizó la función paterna, las

prácticas de crianza y el desarrollo en adolescentes, encontrando relación con problemas de bajo rendimiento escolar, dificultades en la comunicación, hostilidad, depresión, mentiras frecuentes y conductas transgresoras. En lo que se refiere a las pautas de crianza se detectó una permisividad por parte de los padres y especialmente las madres.

Con respecto a estilos de crianza y género Winsler, Madigan & Aquilino (2005) en sus investigaciones sobre paternidad encontraron diferencias en los estilos entre los padres y las madres, percibiéndose las madres como más autoritarias que los padres.

Los estilos de crianza inadecuados de los padres durante la infancia se relacionan como factores de riesgo de problemáticas cognitivas o socio-afectivas y sobre los cuales se deben orientar las estrategias de prevención en la familia y generar espacios para desarrollar habilidades sociales y conductas prosociales en otros contextos.

ORIENTACIONES PARA PREVENIR PROBLEMAS EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

La prevención de factores de riesgo en la familia que influya negativamente en los estilos de crianza y en el desarrollo socio-afectivo durante la infancia es una responsabilidad de los distintos profesionales y sectores para lograr un mejor desarrollo de habilidades, competencias parentales, habilidades emocionales y conductas prosociales en los niños, niñas y adolescentes. “Al examinarse la naturaleza de la teoría científica suelen establecerse algunos criterios ideales que deben ser satisfechos para que una teoría sea considerada “científica”. Es conveniente entender que en la ciencia, como en la vida cotidiana, rara vez se satisfacen los ideales.”⁹

⁹ MORTON Deutsch, Teorías en Psicología social, 1970, pág. 17 **OJO**

Diversos estudios como los de Patterson, De-Garmo&Forgatch (2004) brindan aportes sobre situaciones estresantes en la familia, pautas de crianza y ajuste en el desarrollo de los niños y niñas, en padres y madres; identifican y proponen cinco prácticas de crianza efectivas: el estímulo, la disciplina, el monitoreo, la solución de problemas y el involucramiento positivo con atención y cuidado. Estas prácticas orientan el diseño de propuestas de prevención e intervención con familias y cuidadores.

Otras investigaciones, en este caso la planteada por Amaya (2008) genera una propuesta de programa guía para el desarrollo de competencias emocionales y parentales desde una perspectiva comunitaria y preventiva, en la que resalta la importancia de orientar a los padres y madres en el desarrollo de estrategias cognitivas y de relajación que les permita controlar sus emociones de manera positiva en momentos de cierta tensión emocional. Asimismo, resulta necesario trabajar con los padres y madres las habilidades de comunicación con los hijos, los procesos de resolución de conflictos y de negociación, las estrategias para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos, y las habilidades para fomentar la autoestima y la asertividad de los padres y madres en el desarrollo de la función parental.

Respecto a prevención, tipos de familia y cambios familiares, Jadue (2003) analiza algunos factores sociales que han aumentado las transformaciones familiares, e incrementado en los hijos el riesgo de bajo rendimiento, de fracaso, de problemas emocionales y conductuales en contextos escolares; por estas razones señala la necesidad de que en el sistema escolar se desarrollen mecanismos protectores y preventivos para los niños provenientes de familias monoparentales y disfuncionales especialmente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA

Los fundamentos de la educación socio-afectiva deben buscarse en las grandes aportaciones de la pedagogía y la psicología desde finales de siglo XIX:

- ✓ Los movimientos de renovación pedagógica, que con sus diversas ramificaciones (Escuela Nueva, Escuela Activa) proponían una educación para la vida a partir de la formación de la personalidad integral del alumnado. En este marco, la afectividad jugaba un papel importante. Algunos de los principales representantes de estos movimientos son Dewey, Montessori, las hermanas Agazzi y Freinet.
- ✓ La psicoterapia, que puede considerarse como una terapia emocional, pues se centra en los trastornos emocionales (ansiedad, estrés, depresión). Como grandes corrientes de la psicoterapia destacando el psicoanálisis (Freud), la psicología humanista (Rogers) y la psicoterapia racional emotiva (Ellis).
- ✓ La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner), se fundamenta en la idea de cómo la persona debe abordar diferentes tipos de problemas y cuestiona el reduccionismo con que se han contemplado las cuestiones de inteligencia desde la educación. Su propuesta es ampliar el campo de acción educativa, habitualmente reducido a lo lógico-matemático y lingüística, a las que denominó inteligencias múltiples: musical, cinético corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Especialmente relevante es su concepto de la inteligencia intrapersonal, que hace referencia a la capacidad de identificar las propias emociones, analizarlas, describirlas, ponerles nombre y

evaluarlas. La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de relacionar adecuadamente y abarca el conjunto de lo que conocemos como “cualidades sociales”.

- ✓ La teoría de la inteligencia emocional, que se inspira en las ideas de Gardner sobre inteligencia intrapersonal e interpersonal para desarrollar el concepto de inteligencia emocional.

Según Goleman, los elementos constitutivos de la inteligencia emocional son:

- Vivir y conocer las propias emociones.
- Regular la emociones.
- Motivarse a sí mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones.

Las tres primeras hacen referencia a la competencia personal y las dos últimas a la competencia social. La competencia personal y la competencia social conforman la inteligencia emocional.

- ✓ La neurociencia que ha permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así por ejemplo, saber que las emociones disparan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración) o que una disminución del nivel de serotonina puede provocar depresiones.

IMPORTANCIA DEL ÁMBITO SOCIO-AFECTIVO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Los aspectos socio-afectivos están implicados en la adquisición de los principales aprendizajes que realiza el niño. Se sabe que cualquier proceso de aprendizaje supone la interacción de tres factores:

- ✓ Intelectuales: determinan la percepción y la comprensión de aspectos y elementos de aprendizaje.
- ✓ Emocionales: determinan el interés por la tarea y las metas y objetivos a lograr. El niño aprende y hace las tareas para agrandar al educador, para no perder su cariño. El educador debería ofrecer compensaciones afectivas a ese esfuerzo que realiza el niño para conseguir determinados aprendizajes.
- ✓ Sociales: determinan el marco motivador para efectuar el esfuerzo en la tarea. La aceptación y acogimiento entre iguales supone, en muchos casos, la situación social motivadora del aprendizaje.

Por otra parte, existen dimensiones de la personalidad influenciadas directamente por aspectos socio-afectivos: autoconfianza, autoestima, seguridad, autonomía, iniciativa.

“El movimiento y la acción constituyen la característica predominante del niño de esta edad. A través del movimiento energético explora su entorno, aprende sobre él y adquiere mayor independencia y autonomía. Un aspecto importante es que acompaña sus movimientos con palabras, como una manera de comprender mejor lo que experimenta.”¹⁰

Así mismo, el rendimiento escolar y profesional son dimensiones en la vida del niño y del adulto que tienen su raíz en el ámbito socio-afectivo. Los niños con malas experiencias en la escuela infantil abordan el paso a la escuela primaria con mayores dificultades que aquellos que la han vivido de una manera más positiva y relajada.

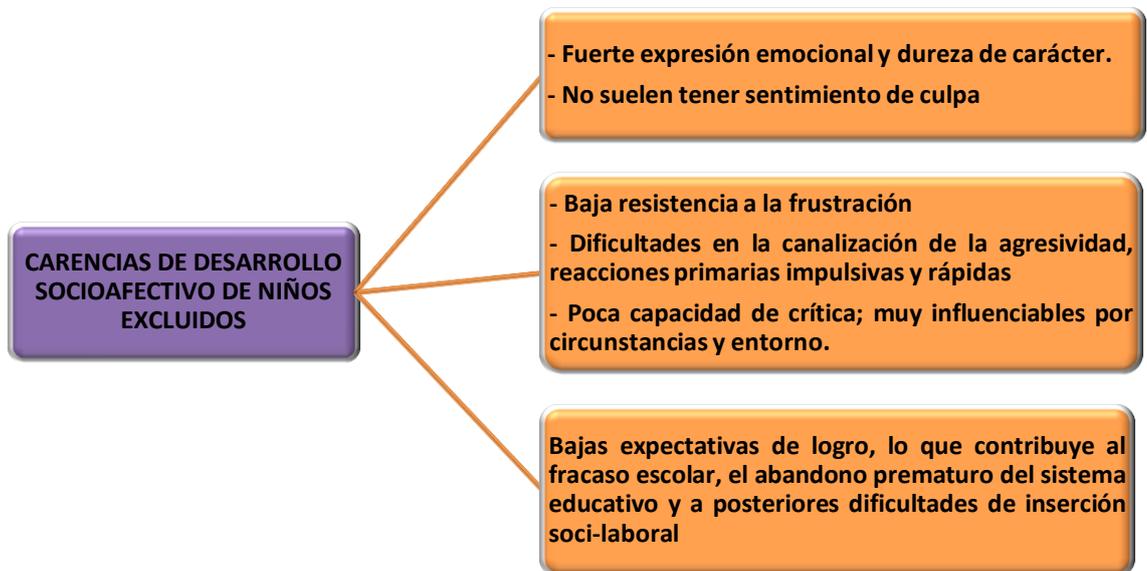
¹⁰ ORDOÑEZ María y TINAJERO Alfredo, Estimulación Temprana, Inteligencia emocional y cognitiva, editorial Grupo Cultural, España 2010, pág. 327

EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Un adecuado desarrollo socio-afectivo capacita a las personas para integrarse plenamente en la sociedad en la que viven. Por el contrario, algún problema en este desarrollo provoca carencias socio-afectivas que impedirá a ese individuo integrarse en la sociedad y, por tanto pasará a estar en riesgo de exclusión.

En la actualidad se ha sustituido el concepto de marginación social por el de exclusión social, término que engloba todas aquellas situaciones por las cuales una persona perteneciente a una sociedad deja de ser considerada como miembro de pleno derecho. En este concepto de exclusión social tienen cabida todas aquellas personas que debido a sus problemática económicas, culturales o sociales, dejan de ser consideradas útiles para la sociedad.

Las situación de exclusión social afectan de manera especial a los niños, y una infancia de exclusión e inadaptación social puede conducir a un estado adulto de exclusión. Numerosos estudios demuestran que existen diferencias entre hijos de familias integradas y los de familias excluidas que afectan de manera esencial a su desarrollo social y afectivo.



Los niños en riesgo de exclusión social o excluidos por sus condiciones familiares no han sido estimulados para ser socialmente competentes o no han desarrollado relaciones entre iguales. A este grupo de niños, la escuela infantil debe ayudarles a desarrollar todas las capacidades y a propiciar momentos de interacción con sus iguales a través del trabajo cooperativo en grupos pequeños.

EL EDUCADOR INFANTIL EN EL ÁMBITO SOCIOAFECTIVO

La dinámica cotidiana de un educador infantil ha de llevarse a cabo desde un clima fuertemente socializador, tanto en la educación formal como en la no formal. La socialización es sólo con los niños y entre los niños, sino también con los padres:

- ✓ Con los niños, potenciando lo socio-afectivo desde todos los elementos curriculares.
- ✓ Con los padres, creando espacios para la participación y facilitando la comunicación en la entrada y salida del centro. Utilizando los medios adecuados, los padres se dejarán empapar por las formas de hacer las cosas en la escuela infantil, y buscarán la participación y la complicidad. Ello, además, les hará

sentirse satisfechos de la decisión que han tomado a la hora de elegir el centro donde depositan su confianza.

Debido a la corta edad de los niños, el educador infantil asume un grado de implicación emocional y de entrega en la relación que no se da en el mismo grado en ninguna otra etapa educativa. Por lo que se refiere al desarrollo socio-afectivo, se puede decir que se ponen en juego los aspectos más humanos del profesional e la educación infantil.

Es importante que la actitud del educador sea en todo momento afectiva para:

- ✓ Comprender.- Las reacciones del niño. Para ello es necesario que las observe y extraiga hipótesis y conclusiones sobre los conflictos internos.
- ✓ Relacionarse con el niño a través de gestos, expresiones faciales y contacto físico; es decir, ofrecerle satisfacciones sustitutorias frente a todas las renunciaciones que debe realizar, y todo ello a través del cariño, el afecto, la comprensión y el consuelo. De esta forma, el niño se siente comprendido, amado y valorado, lo cual le produce sentimientos de seguridad y confianza.

En definitiva, el educador debe facilitar el proceso de crecimiento y desarrollo haciéndolos más llevaderos y facilitando así las renunciaciones (al placer, al deseo) y desequilibrios o desajustes que se producen en todo cambio (físicos, psíquicos). Así mismo, debe tener en cuenta que el aprendizaje implica un cambio, el cual a su vez genera desequilibrios y angustias que provocan ansiedad.

El sistema de protección a la primera infancia (0-6 años) ofrece diversos recursos, entre ellos las residencias de primera infancia, cuya finalidad es escoger y asumir la crianza y educación de niños en casos en que la familia no pueda llevarlas a cabo. A estos niños se les debe proporcionar un clima en el que se satisfagan todas sus necesidades y

se facilite su desarrollo personal. En estos casos, los educadores de primera infancia tienen una gran responsabilidad debido a la complejidad e intensidad de la tarea.

Según María del Carmen Ordoñez y Alfredo Tinajero es preciso considerar objetivos precisos para realizar actividades que estimulen el área socio afectiva como son:

- “Expresar sentimientos de afecto hacia familiares y amigos.
- Enfrentar situaciones de miedo e inseguridad.
- Integrarse en grupos de iguales y establecer relaciones de amistad. Utilizar normas sociales de convivencia y desarrollar autonomía en la vida diaria”¹¹

El objetivo prioritario de la escuela inclusiva es lograr que el alumnado evolucione favorablemente a pesar de que haya experimentado situaciones de riesgo de exclusión social y minimizar o anular las consecuencias desfavorables que cabía esperar. Solo la estimulación de esas capacidades potenciales desde los primeros meses de vida contribuye a asegurar el desarrollo posterior.

Lograrlo supone formar socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida, tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa; niños firmes en sus propósitos, con visión positiva de su futuro y con intereses, metas y motivaciones para salir adelante en la escuela y en la vida.

La escuela se convierte en un contexto óptimo para que todos desarrollen la capacidad de hacer frente a la adversidad, se adapten a las presiones, se enfrenten a los problemas y adquieran las competencias sociales y personales necesarias para romper con el círculo de exclusión.

¹¹ ORDOÑEZ María y TINAJERO Alfredo, Estimulación Temprana, Inteligencia emocional y cognitiva, editorial Grupo Cultural, España 2010, pág.340.

f. HIPÓTESIS

✓ **HIPÓTESIS GENERAL**

ENUNCIADO

La estimulación temprana en los niños del Centro Educativo “Víctor Emilio Valdivieso” incide negativamente en su desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años, durante el período lectivo 2010-2011.

▪ **VARIABLE INDEPENDIENTE:**

La estimulación temprana existente en el Centro Educativo “Víctor Emilio Valdivieso”.

INDICADORES

Valoración

Actividades de ejecución

Recursos del centro

Organización

Requisitos

Capacidad

INDICES

Importante

No importante

Indiferente

Juegos

Cuentos

Orientación

Espacio exterior

Salas: de juegos, alimentación,
etc.

Mobiliario

Buena

Regular

Mala

Higiene

Iluminación

Ventilación

Número de niños

Edad

Superficie

Profesionalismo del personal

6.1.2. VARIABLE DEPENDIENTE:

Desarrollo socio-afectivo

INDICADORES

Relaciones con los pares

Contribución de la familia

Entorno familiar

Fases del desarrollo socio-afectivo

Características socio-afectivas

ÍNDICES

Buenas

Regulares

Malas

Comportamiento social

Aprendizajes básicos

Control de comportamiento

Con quien vive

Nivel de educación

Remuneración

Maltrato

Confianza

Autonomía

Culpabilidad

Inferioridad

Identidad

Carácter

Frustración

Impulsividad

Perseverancia

g. **METODOLOGÍA**

✓ **MÉTODOS**

Para llevar en forma responsable, válida y confiable todo proceso investigativo, es indispensable que se utilicen diferentes métodos, técnicas e instrumentos. Así para formular la presente investigación, se tomará como base el método científico, ya que se partirá de la premisa de que no puede haber investigación sin la aplicación de este método.

El método científico permitirá organizar los recursos disponibles, con los cuales se alcanzarán los objetivos planteados. Partiendo desde la observación empírica del campo problemático, delimitación del mismo, escogitamiento del tema, planteamiento de objetivos, fundamentación teórica y comprobación de hipótesis. Es decir ayudará a considerar los condicionamientos básicos como fenómeno problemático en el desarrollo socio-afectivo de los niños de 3 a 4 años del CDI “Víctor Emilio Valdivieso” que lo presenten.

El método inductivo deductivo.- La inducción servirá para la delimitación del problema, para plantear sus soluciones, es decir para generalizar todos aquellos conocimientos particulares. Mientras que la deducción servirá para partir de una teoría general del desarrollo integral a la conceptualización de lo que presenten los niños/as del sector motivo de investigación. Este método estará presente en las recomendaciones propuestas.

Método Descriptivo.- Este será el método específico que más se utilizará, ya que ayudará a evidenciar y detallar acerca de la problemática planteada. Además este método servirá para exponer y realizar el análisis de los condicionamientos básicos y su relación con el desarrollo socio-afectivo de los niños/as en el sitio de la investigación.

✓ TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas que se emplearán en la realización del presente trabajo serán: **la observación directa**, con la cual se realizará una comprobación de los condicionamientos básicos que presenta el Centro; un **registro de observación** para constatar el estado socio-afectivo de los niños. La **encuesta** dirigida a Madres Comunitarias, las cuales proporcionarán la información necesaria para la elaboración del análisis.

Así como también la aplicación de un **test** a los niños de entre 3 a 4 años del Centro Infantil “Víctor Emilio Valdivieso” a fin de evaluar el desarrollo socio-afectivo de los niños/as motivo de estudio

Para procesar la información se utilizará la técnica del ROPAI que consiste en:

- ✓ Recolectar la información, hechos y datos referentes al tema seleccionado.
- ✓ Organización del material, codificar las respuestas.
- ✓ Procesamiento de datos
- ✓ Análisis de datos
- ✓ Interpretación de los datos

✓ POBLACIÓN

El universo con el que se trabajará se conforma de 113 niños y siete madres comunitarias. Por tratarse de una población manejable, no se tomará ninguna muestra y se trabajará con todo el universo, conforme se detalla en el siguiente cuadro:

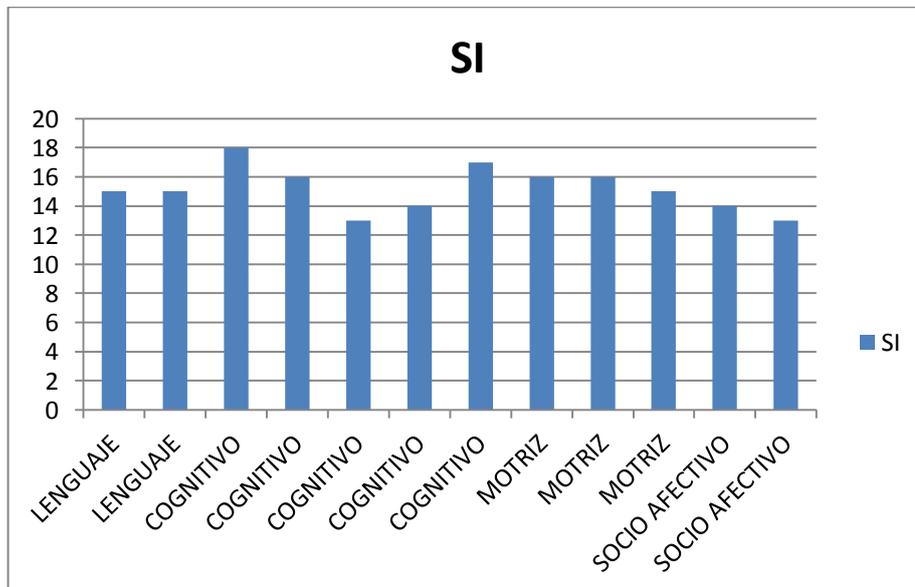
CUADRO DE POBLACIÓN

PARALELOS	N° DE NIÑOS/AS	N° DE MADRES COMUNITARIAS
A	16	1
B	14	1
C	12	1
D	16	1
E	18	1
F	17	1
G	20	1
TOTAL	113	7

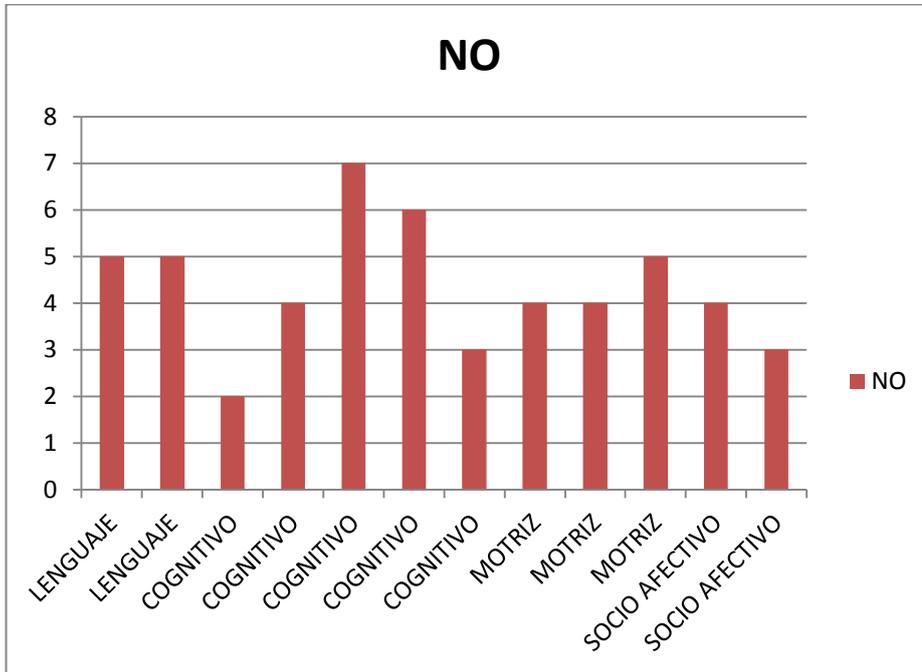
FUENTE: Dirección del Centro
ELABORACIÓN: La Autora

Se consideró una muestra de 20 niños para realizar la encuesta correspondiente a ficha individual de seguimiento de desarrollo, en este caso aplicada en la edad de 36 a 48 meses de lo que se obtuvo la siguiente tabulación

TABULACION DE RESPUESTAS POSITIVAS



TABULACION DE RESPUESTAS NEGATIVAS



h. CRONOGRAMA

TIEMPO ACTIVIDADES	2011																											
	FEBERRO 2011				MARZO 2011				ABRIL 2011				MAYO 2011				JUNIO 2011				JULIO 2011							
	Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1. Selección del tema	■																											
2. Revisión bibliográfica		■	■	■	■	■	■	■																				
3. Presentación del proyecto						■	■	■																				
4. Aprobación del proyecto por los organismos pertinentes									■	■	■	■																
5. Diseño y elaboración del instrumento de recolección de datos. (encuestas)									■	■	■	■																
6. Aplicación de la encuesta										■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■								
7. Análisis e interpretación de datos														■	■	■	■	■	■	■								
8. Reproducción y encuadernación																					■	■	■	■				
9. Defensa de la tesis en privado																						■	■	■	■	■	■	■
10. Exposición de tesis																							■	■	■	■	■	■
11. Sustentación final de la tesis																									■	■	■	■

i. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO

RECURSOS:

Recursos Institucionales

- Universidad Nacional de Loja.
- Centro Educativo “Víctor Emilio Valdivieso”

Recursos Humanos

- Personal del CentroEducativo “Víctor Emilio Valdivieso”
- Niños
- Director y asesor de investigación
- Investigadora

Recursos Materiales

- Materiales para la reproducción del texto
- Revistas periódicos
- Aula
- Computador
- Copias
- Encuestas
- Internet
- Esferográficos
- Papel periódico

PRESUPUESTO

- Movilización	400.00
- Copia de documentos	250.00
- Material de oficina	200.00
- Instrumentos de investigación	250.00
- Levantamiento definitivo	200.00
- Reproducción empastado	100.00
- Imprevistos	100.00
TOTAL	1.500.00

FINANCIAMIENTO

El financiamiento está a cargo exclusivamente de la autora.

i. BIBLIOGRAFÍA

- ✓ ÁLVAREZ M. Recopilación Bibliográfica Curso de Estimulación Temprana. Universidad Latina de Costa Rica. 2007.
- ✓ BEAL A., Virginia, Nutrición en el ciclo de vida, Editorial LIMUSA, primera edición, México, 1983.
- ✓ CERDAS A., MATA A. Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación preescolar, MEP, San José Costa Rica 2000.
- ✓ D'Antoni M. Antología Desarrollo 1 y 2 UCR 2000
- ✓ Dr. Edgar Vélez: Médico Pediatra. Nutrición Infantil
- ✓ GRANADOS DE FIERRO, Rosario, Nutrición natural, desarrollo biológico, salud y productividad, segunda edición, gráficas Universal, Quito-Ecuador, 1999.
- ✓ HERNÁNDEZ y Otros. EDIN Ministerio de Salud. San José Costa Rica. s.a
- ✓ HURLOCK, E. Desarrollo del Niño. México DF. 1994 McGraw Hill
- ✓ LA REVISTA. A,B,C Estimulación PSICOMOTOR

- ✓ LEÓN A. Colección: El desarrollo humano desde la concepción hasta los dos años. EUNED, San José Costa Rica 1996.
- ✓ MARAHOUSCHI: Pediatría. Diagnóstico y Tratamiento
- ✓ MARTÍN Teresa. Desarrollo del lactante y del niño. Churchill Livingstone Madrid España. s.a
- ✓ MENEGHELLO: Pediatra Quinta edición editorial Panamericana
- ✓ MITCHEL, Helen y otros, Nutrición-Dieta, Editorial Interamericana, décimo sexta edición, 1976
- ✓ NELSON: Tratado de Pediatría 15 edición Editorial
- ✓ PAPALIA, Diane. y WENDKOS Olds, Sally. (1992). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. (5a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- ✓ PAPALIA, Diane. y WENDKOS Olds, Sally. (1997). Desarrollo Humano. (6a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- ✓ VIDAL, Jorge, Anatomía, Fisiología e Higiene, Editorial Stella, 32ª. Edición, Buenos Aires, 1984.

DIRECCIONES EN INTERNET

- <http://www.vidahumana.org/vidafam/aborto/desarrollo.html>
- <http://www.educacioninicial.com/ei/areas/evolutiva/Index.asp>
- <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/2014.htm>
- <http://www.ut.edu.co/idead/revista/8/mfeu.html>
- http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=183

10. ANEXOS



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA**

ENCUESTA DIRIGIDA A LAS MADRES COMUNITARIAS

Se agradece su digna colaboración al contestar la presente encuesta, la cual busca el acopio de información para desarrollar un trabajo investigativo en el Centro “Víctor Emilio Valdivieso”. Toda información recabada será confidencial, por lo cual le rogamos conteste con sinceridad.

1.- ¿Cómo considera usted la estimulación temprana?

- Importante ()
- No importante ()
- Indiferente ()

Por qué.....
.....

2.- ¿Considera usted que se realiza estimulación temprana en el Centro donde labora?

- Si ()
- No ()

Por qué.....
.....

3.- Señale las actividades que usted considera que promueven la estimulación temprana:

- Realizar juegos ()
- Narra cuentos ()
- Orienta al niño en el medio ()

Explique.....
.....

4.- ¿Considera usted importante la estimulación temprana en el niño?

- Si ()
- No ()

Por qué.....
.....

5.- ¿Cree usted que el Centro reúne los requisitos necesarios para una adecuada estimulación temprana en los niños?

- Si ()
- No ()

Por qué.....
.....

6.- ¿Considera usted que el personal se encuentra capacitado para dar estimulación temprana a los niños?

Si () No ()

Por qué.....
.....

7. ¿Cómo Califica usted a las relaciones de los niños con sus amigos en el Centro?

- ✓ Buenas ()
- ✓ Regulares ()
- ✓ Malas ()

Por qué.....
.....

8.- Señale en qué aspectos ha contribuido la familia en el desarrollo de los niños:

- ✓ Comportamiento social (afecto, desarrollo emocional) ()
- ✓ Aprendizajes básicos (necesidades biológicas, alimentación) ()
- ✓ Control del comportamiento (disciplina, normas, valores) ()

Por qué.....
.....

9. Describa el entorno familiar de sus niños

- ✓ Viven con ambos padres ()
- ✓ Los padres tienen nivel de educación superior ()
- ✓ Los padres tienen trabajo remunerado ()
- ✓ Los padres practican el maltrato ()

Por qué.....
.....

10. Señale las fases de desarrollo socio-afectivo que presentan sus niños

- ✓ Tienen confianza ()
- ✓ Tienen autonomía frente a vergüenza y duda ()
- ✓ Tienen iniciativas frente a culpabilidad ()
- ✓ Tienen aplicación frente a inferioridad ()
- ✓ Tienen identidad frente a identidad difusa ()
- ✓ Se intimidan frente a aislamientos ()
- ✓ Producen frente a estancamiento ()
- ✓ Tienen entereza frente a desesperación ()

11. Señale las características de apego que tienen los niños con sus familiares en el Centro

- ✓ Lloro cuando se va ()
- ✓ Se siente seguro y se queda tranquilo ()
- ✓ Rara vez llora cuando se va ()
- ✓ Se siente ansioso y molesto cuando se va ()

Por qué.....
.....

12. Señala las características socio-afectivas de los niños

- ✓ Es de carácter duro ()
- ✓ Con facilidad se siente frustrado ()
- ✓ Tiene reacciones e impulsos rápidos ()
- ✓ No es perseverante ()

Por qué.....
.....

13. ¿Qué sugerencias daría usted para mejorar el desarrollo socio-afectivo de los niños en el centro?

.....
.....
.....
.....

Gracias por su colaboración

TEST "ELIJA SU ÁRBOL"

De Koch – Vels – Xandró

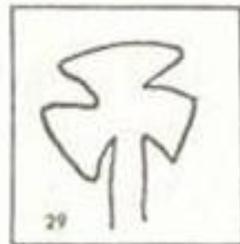
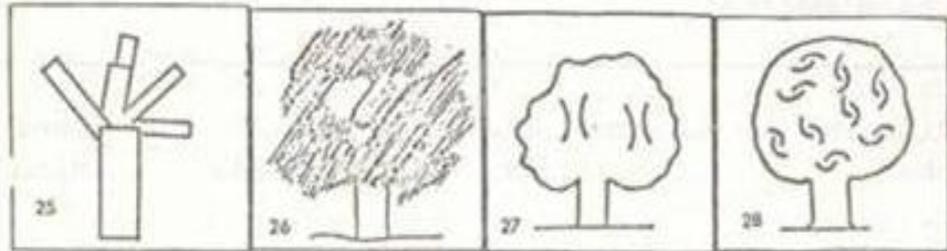
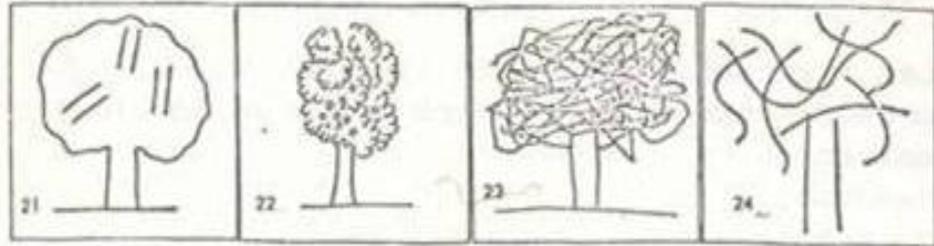
El test "Elija su Árbol" está inspirado en el "Test del Árbol" de Koch y en el "SzondiTest".

Los dibujos han sido tomados del mismo Koch (1) y de las experiencias de Xandró (2) que ha trabajado durante años con el "Test del Árbol".

Nombre _____ Edad _____

INSTRUCCIONES: Elija el árbol que le gusta más y, a continuación, el árbol que le gustaría dibujar. Anote su elección en la casilla reservada a la respuesta.





OBSERVACIONES

RESPUESTA: El árbol que me gusta más es el número.....
 El árbol que me gustaría dibujar es el número ..
 El árbol que me gusta menos es el número,
 El árbol que no me gustaría dibujar es el número

« DIBUJE UN ARBOL EN ESTE RECUADRO »

6.10.11

RESPUESTA: El árbol que me gusta más es el número

El árbol que me gustaría dibujar es el número
El árbol que me gusta menos es el número
El árbol que no me gustaría dibujar es el número

DIBUJE UN ÁRBOL EN ESTE RECUADRO

El “Test Elija su Árbol” como Test de Apercepción Temática de “Murray” o el de “Szondi– Test”, ofrece un estímulo estructurado (29 dibujos de árboles) en donde la relación electiva y de rechazo puede darnos a conocer pulsiones instintivas inconscientes y datos caracterológicos de alto valor psicológico.

ÍNDICE

PORTADA	i
CERTIFICACIÓN.....	ii
AUTORÍA.....	iii
CARTA DE AUTORIZACIÓN	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO	vi
a. TÍTULO.....	1
b. RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
c. INTRODUCCIÓN	4
d. REVISIÓN DE LITERATURA	10
e. MATERIALES Y MÉTODOS.....	80
f. RESULTADOS	86
g DISCUSIÓN.....	101
h. CONCLUSIONES	106
i. RECOMENDACIONES	107
j. BIBLIOGRAFÍA	108
k. ANEXOS.....	110
ÍNDICE	206