

UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA

CAMPUS ARANJUEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DE GRADO PARA OPTAR

POR LA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DESARROLLO DEL ENFOQUE LÚDICO EN EL

PROCESO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

CASO: CINAI LOMAS DEL RÍO, PAVAS, SAN JOSÉ

POSTULANTE:

MARIANELA HERNÁNDEZ ROJAS

TUTOR:

GERARDO SÁNCHEZ VILLALTA

SAN JOSÉ, COSTA RICA, JULIO, 2017

Contenido

CARTAS OFICIALES.....	7
DEDICATORIA Y PRESENTACIÓN	16
Dedicatoria.....	17
Resumen.....	18
CAPÍTULO I	19
PROBLEMA DE INVESTIGACION	¡Error! Marcador no definido.
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.1.1 Antecedentes Antecedentes del problema.....	20
1.1.2 Delimitación del problema (Problematización).....	26
1.1.3Justificación (justificación del tema)	27
1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA	27
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	¡Error! Marcador no definido.
1.3.1 Objetivos generales	28
1.3.2 Objetivos específicos	28
1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES.....	28
1.4.1 Alcances.....	28
1.4.2 Limitaciones.....	29
CAPITULO II: MARCO TEORICO	¡Error! Marcador no definido.
2.1 CONTEXTO HISTORICO	31
Antecedentes de la organización	31
Misión:	34
Visión:.....	35
Funciones de la Dirección Nacional de CEN-CINAL	35
Servicios y tipos de establecimientos.....	35

Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CINAI):.....	36
Centro de Educación y Nutrición y Comedor Escolar (CENCE):.....	36
Descripción General del CINAI:	36
Plan educativo.....	37
2.2 CONTEXTO TEORICO – CONCEPTUAL.....	39
Fundamentos históricos y filosóficos de la Educación Preescolar	39
A nivel internacional	39
Desarrollo infantil.....	41
Desarrollo según Jean Piaget	45
Estimulación cognitiva	48
Actividades lúdicas.....	49
Desarrollo emocional	59
Desarrollo social	60
Neurociencia	61
Relación neuronal.....	61
Desarrollo cerebral en la primera infancia.....	63
Desarrollo del juego	64
Desarrollo del lenguaje.....	65
Factores de riesgo en el desarrollo durante la primera infancia	65
Intervenciones en favor del desarrollo en la primera infancia	66
Repercusión económica y la respuesta de la OMS	67
Estimulación	68
Definición	68
Características	69
Tipos de técnicas.....	70
La estimulación	70

Importancia de la estimulación en Educación Preescolar	72
Características de las técnicas de estimulación temprana	73
Socialización	74
Características de la socialización.....	77
Tipos de socialización.....	78
Socialización y valores	79
A nivel de Costa Rica.....	82
(1949-1969): Educación Preescolar, primer ciclo educativo	92
Avances en los programas centrados en la primera infancia a través del mundo.....	95
Programas de atención infantil CEN-CINAI	99
Institucionalidad de los CEN-CINAI	102
2.2.1 Factor A, variable independiente	103
2.2.2 Factor B, variable dependiente	103
CAPÍTULO III.....	¡Error! Marcador no definido.
MARCO METODOLÓGICO	¡Error! Marcador no definido.
TIPO DE INVESTIGACION	105
3.1.1 Finalidad (teórica y/o aplicada)	105
3.2 SUJETOS Y FUENTES DE INFORMACION	108
3.2.1 Sujetos	109
3.4 TECNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACION	109
Fuentes jurídicas nacionales e internacionales.....	111
Ámbito nacional	111
Ámbito internacional.....	111
Estudio de casos	112
Entrevistas	113
Encuestas.....	114

Guía de observación	114
3.5 OPERALIZACION DE LAS VARIABLES	115
Definición conceptual.....	115
Definición instrumental	115
Definición Operacional.....	115
CAPITULO IV	116
ANALISIS E INTRPRETACION DE DATOS	¡Error! Marcador no definido.
4.1 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN VIGENTE	117
4.1.1 Diagnostico de la situación	117
4.1.2 Descripción de los datos	118
Análisis de resultados de las entrevistas	126
Análisis de resultados de las encuestas	132
CAPITULO IV	133
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	133
5.1 CONCLUSIONES	134
RECOMENDACIONES.....	135
CAPITULO VI	136
PROPUESTA	136
6.1 NOMBRE DE LA PROPUESTA	137
Objetivos	138
PLAN DE IMPLEMENTACIÓN	138
MÓDULO 1:.....	138
MÓDULO 2:.....	139
Plan didáctico para desarrollo infantil.....	139
Área de motricidad gruesa y fina	139
Área del lenguaje	141

Área socioafectiva	142
Hábitos	143
BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA	144
Documental	144
Sitios internet.....	145

CARTAS OFICIALES

Carta solicitud aceptación proyecto de tesis

San José, 27 de octubre del 2017

Señores:

Miembros del Comité de Trabajos Finales de Graduación
 Facultad de Educación, Campus Aranjuez
 Universidad Hispanoamericana
 Presente

Estimados señores:

Por este medio, presento a su digna consideración, el trabajo final de graduación en la modalidad de tesis de grado, tal como lo exige el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación, a fin de optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, elaborada por:

Nombre	Cédula	Teléfono
Marianela Hernández Rojas	1-943-366	8315.9599

El tema de la tesis se intitula: “DESARROLLO DEL ENFOQUE LÚDICO EN EL PROCESO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA, CASO: CINAI LOMAS DEL RÍO PAVAS, SAN JOSÉ”, para el cual se propuso como tutor a Gerardo Sánchez Villalta y como lectora a.....

En espera de las observaciones que estime el Tribunal, se suscribe cordialmente,

Carta aceptación Lector.

San José, 23 de Noviembre del 2017.

Señores:

Tribunal Examinador Proyectos Finales de Graduación

Facultad de Educación, campus Llorente

Universidad Hispanoamericana

Presente

Estimados señores:

He revisado y corregido el Trabajo Final de Graduación, en la modalidad de tesis de grado denominado “DESARROLLO DEL ENFOQUE LUDICO EN EL PROCESO DE ESTIMULACION TEMPRANA .CASO: CINAI LOMAS DEL RIO PAVAS, SAN JOSE”, elaborado por la postulante, Marianela Hernández Rojas N° 1-943-366, como requisito para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar.

Por tanto, dicha tesis cumple con los requisitos formales y de contenido exigidos por la Universidad Hispanoamericana para su defensa ante el Tribunal Examinador.

Atentamente,



Lector PFG

Dr. Carlos Ariñez Castel

Carta aceptación Tutor

San José, 27 de octubre del 2017

Señores:

Tribunal Examinador Proyectos Finales de Graduación

Facultad de Educación, Campus Aranjuez

Universidad Hispanoamericana

Presente

Estimados señores:

He revisado y corregido el Trabajo Final de Graduación, en la modalidad de tesis de grado denominado "DESARROLLO DEL ENFOQUE LÚDICO EN EL PROCESO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA, CASO: CINAI LOMAS DEL RÍO PAVAS, SAN JOSÉ", elaborado por la postulante Marianela Hernández Rojas, cédula N° 1-943-366, como requisito para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar.

Por tanto, dicha tesis cumple con los requisitos formales y de contenido exigidos por la Universidad Hispanoamericana para su defensa ante el Tribunal Examinador.

Atentamente,

Tutor PFG

San José, 6 de diciembre de 2017

Señores
Universidad Hispanoamericana
Facultad de Educación
Presente

Estimados señores:

La estudiante Marianela Hernández Rojas me ha presentado, para efectos de corrección de estilo, en mi calidad de profesional graduada en Filología Española, la investigación denominada *Desarrollo del enfoque lúdico en el proceso de estimulación temprana; caso: CINAI Lomas del Río, Pavas, San José*, la cual ha elaborado para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar.

He revisado, de acuerdo con los lineamientos de la corrección de estilo, los aspectos de estructura gramatical, acentuación, puntuación, ortografía y vicios del lenguaje, y por consiguiente, este trabajo se encuentra listo para ser presentado oficialmente a la Universidad.

Atentamente,



Lucía Romero Zúñiga
Filóloga
Universidad de Costa Rica

Constancia autenticidad tema investigación

La suscrita Marianela Hernández Rojas, cédula N° 1-943-366, en calidad de postulante a la Licenciatura en Educación Preescolar, declaro bajo fe de juramento que la tesis intitulada: “DESARROLLO DEL ENFOQUE LÚDICO EN EL PROCESO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA.CASO: CINAI LOMAS DEL RÍO PAVAS, SAN JOSÉ”, es producción intelectual de la suscrita, y que por tanto, su contenido es obra original y auténtica en respeto a la normativa penal vigente, así como la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos. (Ley número 6083 del 14 de octubre de 1982 y sus reformas).

De igual manera, doy fe de que se aplicaron rigurosamente las normas y procedimientos que exige la normativa internacional APA, en cuanto al registro de fuentes bibliográficas y documentales.

En fe de lo anterior, firmo esta constancia a las diez horas del 3 de noviembre del año dos mil diecisiete.

Cédula N° 1-943-366

Acta Tribunal Calificador

CARTA DEL TUTOR

San José, 25 de Octubre de 2017

Destinatario
Carrera Educación Preescolar
Universidad Hispanoamericana

Estimado señor:

El estudiante Marianela Hernández Rojas, cédula de identidad número 1-0943-0366 me ha presentado, para efectos de revisión y aprobación, el trabajo de investigación denominado "Desarrollo del enfoque lúdico en el proceso de Estimulación Temprana en el CINAI Lomas del Rio Pavas San José 2017", el cual ha elaborado para optar por el grado académico de Licenciatura en Educación Pre Escolar.

En mi calidad de tutor, he verificado que se han hecho las correcciones indicadas durante el proceso de tutoría y he evaluado los aspectos relativos a la elaboración del problema, objetivos, justificación; antecedentes, marco teórico, marco metodológico, tabulación, análisis de datos; conclusiones y recomendaciones.


De los resultados obtenidos por el postulante, se obtiene la siguiente calificación:

a)	ORIGINAL DEL TEMA	10%	10 %
b)	CUMPLIMIENTO DE ENTREGA DE AVANCES	20%	20 %
c)	COHERENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS, LOS INSTRUMENTOS APLICADOS Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	30%	30 %
d)	RELEVANCIA DE LAS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	20%	20 %
e)	CALIDAD, DETALLE DEL MARCO TEORICO	20%	20%
	TOTAL	100%	100 %

En virtud de la calificación obtenida, se avala el traslado al proceso de lectura.

Atentamente,


 Gerardo Sánchez Villalta
 3-0175-0910



 Documento Recibido
 Por: Sanny O
 Fecha: 24/10/17

Declaración jurada

Yo Marianela Hernández Rojas, mayor de edad, portador de la cédula de identidad número 109430366 egresado de la carrera de Preescolar de la Universidad Hispanoamericana, hago constar por medio de éste acto y debidamente apercibido y entendido de las penas y consecuencias con las que se castiga en el Código Penal el delito de perjurio, ante quienes se constituyen en el Tribunal Examinador de mi trabajo de tesis para optar por el título de Licenciatura, juro solemnemente que mi trabajo de investigación titulado: Desarrollo del enfoque lúdico en el proceso de estimulación temprana Cinai Lomas del Rio Pavas San José 2017 es una obra original que ha respetado todo lo preceptuado por las Leyes Penales, así como la Ley de Derecho de Autor y Derecho Conexos número 6683 del 14 de octubre de 1982 y sus reformas, publicada en la Gaceta número 226 del 25 de noviembre de 1982; incluyendo el numeral 70 de dicha ley que advierte; artículo 70. Es permitido citar a un autor, transcribiendo los pasajes pertinentes siempre que éstos no sean tantos y seguidos, que puedan considerarse como una producción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del autor de la obra original. Asimismo, quedo advertido que la Universidad se reserva el derecho de protocolizar este documento ante Notario Público.

En fe de lo anterior, firmo en la ciudad de San José, a los 24 días del mes Octubre del año 2017

Firma del estudiante 
Cédula: 109430366

 UNIVERSIDAD
HISPANOAMERICANA
Documento Recibido
Por: Sanny D
Fecha: 24/10/17

TUTOR

Gerardo Sánchez Villalta

LECTOR

(...)

REPRESENTANTE RECTOR

(.....)

DEDICATORIA Y PRESENTACIÓN

Dedicatoria

Gracias a mis padres por ser los principales promotores de mis sueños, gracias a ellos por cada día confiar y creer en mí y en mis expectativas; gracias a mi madre por estar dispuesta a acompañarme cada larga y agotadora noche de estudio, agotadoras noches en las que su compañía y la llegada de sus cafés eran para mí como agua en el desierto; gracias a mi padre por desear y anhelar siempre lo mejor para mi vida, gracias por cada consejo, por cada una de sus palabras que me guiaron durante mi vida y por cuidarme ahora desde el cielo.

Es propicia la ocasión para darle gracias a Dios por haberme permitido culminar con éxito mi carrera, por iluminar con su luz divina cada sendero, el camino que debía seguir en esos momentos en los cuales estuve a punto de flaquear. A Dios Padre Todopoderoso mis más infinitas gracias, pues ha sido él quien me ha conducido hasta el final de esta meta como lo es de haber obtenido mi título.

Este trabajo ha sido posible gracias a Dios, en primer lugar, por darme una madre ejemplar, triunfadora e incondicional quien durante las adversidades más profundas siempre estuvo ahí, dándome su mano, su hombro, y hasta un aporte económico, cuando las fuerzas querían envolverme y mi mente quería retroceder.

Gracias a la colaboración de muchas personas, para quienes externo mi sincero agradecimiento, tanto a compañeras como a excompañeras de trabajo, quienes con su tiempo y apoyo, siempre demostraron su honestidad, acompañamiento y respeto para mi persona.

Conviene cerrar este apartado reconociendo la calidad de profesores y asesores que se encuentran laborando en la Universidad Hispanoamericana, los cuales han compartido sus sabios consejos con los estudiantes y han sido un ejemplo de integridad y sabiduría.

Especial reconocimiento al Máster Gerardo Sánchez Villalta, tutor de esta tesis de grado, por su abnegación, entrega, responsabilidad y capacidad demostrada durante en el proceso de diseño y desarrollo de la investigación.

Presentación

Resumen

El presente Trabajo Final de Graduación, en la modalidad de tesis de grado, se denomina “Desarrollo del enfoque lúdico en el proceso de estimulación temprana”, cuyo contenido se ha organizado de la siguiente manera:

El Capítulo I denomina Formulación del problema, en el cual se detallan los antecedentes, la justificación, delimitación del problema. Además se menciona la definición operacional de términos y por último los alcances y las limitaciones de la investigación.

Por su parte, en el Capítulo II, se plantean Objetivos del proyecto de tesis, en términos del objetivo general y los específicos.

En el Capítulo III, se explica la Fundamentación teórica, donde se desarrollan todos los conceptos teóricos que dan sustento al trabajo.

El capítulo IV se denomina Abordaje metodológico, en el cual se especifican los temas de enfoque y tipos de investigación, así como las técnicas e instrumentos apropiados para la obtención de información de interés a los objetivos específicos de la tesis de grado.

Por su parte, en el capítulo V, se plantea el Análisis e interpretación de la Información, en el cual se detallan los análisis e interpretación de los datos de la investigación.

El Capítulo VI se denomina Conclusiones y recomendaciones, en el cual se detallan con nivel de objetividad, las conclusiones y las recomendaciones derivadas del Capítulo V.

En el Apéndice, se localiza la propuesta de solución al problema investigado.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Antecedentes del problema

Los antecedentes que se describen en este apartado incluyen los orígenes de la Dirección Nacional de CEN-CINAI, las actividades de estimulación que se desarrollan en los establecimientos y los aportes encontrados a escala nacional e internacional.

Ponce, L. (2009), en su libro *La estimulación temprana de 3 a 7 años* certifica que el desarrollo de la inteligencia o procesos cognitivos dependen de dos factores, la herencia, calidad y cantidad de estimulación que recibe el niño de su entorno, pues la herencia es lo dado, lo innato, la rampa de salida, el resto depende de la riqueza y calidad estimuladora. Ponce considera entonces la inteligencia como resultado de la herencia y los estímulos que un individuo pueda recibir, donde intervienen la forma en que es motivado por sus padres, la cultura en la que nace, la educación que recibe y su círculo de amigos.

Según Badia, J. (2010), en el libro *Estimulación temprana y desarrollo infantil*, es importante conocer cómo actúa la estimulación temprana y el desarrollo neurológico infantil, para que se haga un procedimiento adecuado a través de la práctica. Cualquier déficit en el avance educativo es susceptible de acarrear desórdenes de atención, relación y conducta que son habilidades importantes para la potencialización del área cognitiva.

Este proceso no debía realizarse de forma empírica pues es necesario dominar técnicas y estrategias propias para cada edad, como también los progresos físicos y psicológicos del niño.

De acuerdo con Sánchez, A. (2011), en su libro *La estimulación temprana de 0 a 3 años*, la práctica temprana es importante en el niño ya que posee una vía de entrada por los sentidos visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo, y toda estimulación hecha a través de alguno de estos sentidos hará que llegue a las neuronas y descargue de ellas pequeñas dosis de carga positiva. Con los

ejercicios y actividades se han de estimular capacidades que son, para el niño, pilares del desarrollo intelectual, físico y social.

La neurociencia ha proporcionado grandes aportes al desarrollo infantil y la estimulación, por cuanto el conocimiento de la estructura y del funcionamiento del sistema nervioso, su plasticidad y susceptibilidad a las influencias del entorno han facilitado la comprensión de la actividad cerebral y como consecuencia la importancia de crear ambientes educativos compatibles con la forma de aprender del cerebro.

En esta época es imprescindible que toda persona relacionada con políticas y en general con la toma de decisiones en el campo educativo, conozcan y aprendan cómo aprende el cerebro, cómo se procesa la información y cómo las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje.

Además, gracias a la utilización de equipos tecnológicos relacionados con el estudio de procesos cerebrales y, específicamente en el tema que nos compete, el área cognitiva, los hallazgos permiten comprender mejor los procesos pedagógicos.

Por otra parte, Monge (2016) menciona en su libro *Aprendizaje cognitivo y neurociencia* lo mismo que refiere Campos (2010), en cuanto a las características que tienen que ver con el desarrollo del cerebro y el desarrollo de área cognitiva.

El desarrollo cerebral es determinado por la interacción entre la genética y el entorno, lo que significa que a mayor entorno enriquecido más desarrollo cerebral. El cerebro percibe, codifica y aprende de diversas formas, por lo que las propuestas de aprendizaje o estimulación deben ser muy diversas:

- El cerebro aprende por patrones.
- La capacidad de almacenamiento del cerebro es ilimitada.

- El cerebro necesita el sueño para descansar y recuperarse.
- El desarrollo cerebral es progresivo, por eso se debe enseñar partiendo de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto.
- Las emociones influyen en el funcionamiento cerebral, lo que significa que el ambiente de aprendizaje debe ser seguro y agradable.

Sobre lo escrito, se resume que el desarrollo cognitivo es un conjunto de actividades mentales que realizan los niños donde intervienen la memoria, concentración, atención, percepción, imaginación y la creatividad, las cuales se estimulan utilizando actividades lúdicas como herramienta de aprendizaje y con lo que aprenden a conocer, adaptarse a su entorno y a resolver problemas.

Cañas, Mora, Navarro, Ruiz, Aguilar Usaga (2007), mencionados por Brown en su estudio Evaluación de Programa Educativo que se desarrolla en los establecimientos CEN-CINAI, para los niños de 2 a 6 años de la Dirección de servicios de Tibás, en 2010-2011, señalan que desde los primeros años de vida del ser humano, intervienen en su desarrollo factores psicosociales y biológicos que permiten la conformación de la personalidad. Por tanto, conviene propiciar el bienestar y cuidado de la población infantil y, con ese fin, se han creado diferentes entidades preocupadas por ese proceso de estimulación.

La Declaración del Milenio de septiembre de 2000 (UNICEF, 2001) es un ejemplo pertinente. En ella se indica, como un aspecto fundamental, que los países en extrema pobreza deben invertir en una educación de calidad, en igualdad de oportunidades para quienes cursan la educación inicial, como un medio que permite alcanzar todos los objetivos de desarrollo.

Tomando en cuenta todo lo expuesto, se describen los orígenes de la Dirección Nacional del CEN-CINAI en este país, según Cordero (2010), y en 1950 se crea el programa costarricense de alimentación complementaria con distribución de leche íntegra a niños desnutridos. Entre 1971 y 1976, como respuesta a las

deficiencias nutricionales encontradas en la Encuesta Nacional de Nutrición de 1966, se transforman los centros de nutrición en centros de educación y nutrición (CEN). En 1999, se produce la reforma del sector Salud en Costa Rica y el Programa de Nutrición y Desarrollo Infantil es reestructurado en una Dirección de Centros de Nutrición y Desarrollo Infantil.

Chaves (s.f.) amplía esto, al indicar que las funciones económicas y sociales de las instituciones de educación preescolar se relacionan con la incorporación de la mujer al mercado laboral y con el crecimiento de la economía.

El programa de CINAI se financió con el Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares (FODESAF) e inició funciones con la participación de los ministerios de Trabajo, Educación y Salud, bajo la dirección de este último. Al mismo tiempo, se transformaron nueve Centros de Educación y Nutrición (CEN), que atendían unos 2.500 niños (Chavarría, 1993, citado por Chaves, A, s.f.). Un aspecto importante es que estos centros eran atendidos, en su mayoría, por maestras graduadas en Educación Preescolar.

En 1986, por el Decreto 17154, las educadoras de los CEN-CINAI pasan a la dependencia del Ministerio de Salud y no del Ministerio de Educación, como se estipulaba en el decreto de su creación. A esta última entidad se le asignó únicamente la asesoría y supervisión del desarrollo de los planes y programas correspondientes a la Educación Preescolar.

Sin embargo, esta asesoría no se concretó por falta de presupuesto, lo que atentó contra la calidad de la educación que recibían los niños. De esta manera, al programa CEN-CINAI se le empezó a dar un carácter asistencial dirigido al cuidado del infante, sobre todo en el área de salud y nutrición (Chavarría, 1993 citado por Chaves, A., s.f.).

Sáenz, M. et al. (2004) investigaron sobre el conocimiento y la percepción que poseen los funcionarios del Programa de Nutrición y Desarrollo Infantil del Ministerio de Salud acerca de la filosofía, normas, fines y objetivos de este, además de sus actitudes hacia la población pobre y su motivación laboral. Entre los principales hallazgos se destaca que más de la mitad del personal no conoce o conoce poco sobre los principios orientadores del Programa; la actitud hacia la población pobre fue neutra con una tendencia desfavorable, y la motivación laboral también fue neutra, con una orientación favorable. Además, se determinó una asociación positiva, estadísticamente significativa, entre diferentes variables.

En el Informe del Estado de la Nación, ProDUS (2008) señala que se investigó la población infantil meta de atención integral (prekínder) del programa CEN-CINAI, a los niños menores de siete años y de bajos ingresos, mediante un análisis basado en el censo de población de 2000. Dado que el censo no incluye mediciones directas de ingreso, se supuso que los niños que viven en hogares con uno o más necesidades básicas insatisfechas (NBI) corresponden al grupo de menores ingresos. ProDUS (2008) indica que los CEN-CINAI cumplen distintos objetivos desde el punto de vista de política social. La atención integral, que es el servicio que se analiza, consiste en el cuidado durante el día, de niños menores a 7 años que no están en edad de entrar al sistema de Educación Primaria (incluyendo comidas). Los centros que proveen atención integral tienden a presentar una correlación en cuanto a cantidad de niños atendidos con la cantidad de comidas servidas.

Asimismo, Sáenz, M. González, M. (2003) realizaron una investigación que versa sobre el conocimiento y la percepción que presenta la población susceptible de ser beneficiaria del Programa de Nutrición y Desarrollo Infantil del Ministerio de Salud, así como la utilización que haya hecho de esos servicios. Entre los principales resultados se destaca que cerca de la mitad de la población no conoce o conoce poco sobre los servicios que brinda el Programa, y opinó que la gente no utiliza los servicios, por desconocimiento, así como el 98,2% consideró importante la existencia de un establecimiento en su comunidad. Además, se estableció una

correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las siguientes variables: conocimiento y utilización, y percepción y utilización.

Por último, Brown, E. (2012), en la tesis “Evaluación del programa educativo que se desarrolla en los establecimientos CEN y CINAI para los niños de 2 a 6 años, de la Dirección de Servicios de Tibás”, se obtiene como principales resultados que el Programa CEN-CINAI:

- Las calificaciones obtenidas por los infantes en las pruebas realizadas en las diferentes áreas del desarrollo, muestran que se debe poner atención en la ejecución del plan educativo, por cuanto las calificaciones obtenidas por los niños se concentraron en la categoría que corresponde de *Bueno a Muy Bueno*, y fueron muy pocos los niños que obtuvieron calificación de *Excelente*. Sin embargo, el programa es eficaz por cuanto la mayor cantidad de niños sujetos de este estudio pasaron a segundo grado fundamentando esta afirmación en lo dicho por Quesada, K. (1998), en relación con que el rendimiento académico es considerado como uno de los logros obtenidos por el alumno en su aprendizaje y otros factores que lo rodean.
- Asimismo, según los resultados, el programa tiene problemas significativos en el área que corresponde a lectoescritura, ya que aun cuando los niños y niñas evaluados resultaron bien en las áreas motora fina y lenguaje, en la materia afín que corresponde a Español, en las actividades de lectura y escritura resultaron bajos, además de que el programa de educación inicial que se ejecuta en los establecimientos CEN y CINAI de la dirección de servicios de Tibás no tiene las actividades de esta área claramente identificadas por lo que se puede afirmar que es una debilidad.

- Hay debilidad en la preparación de los infantes en el área cognitiva, no así en el plan educativo, ya que este incluye los contenidos para el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para que los niños tengan estimulación adecuada y consigan el éxito en su desempeño escolar. Sin embargo, los resultados de la prueba mostraron que de 101 niños y niñas evaluados solo uno de ellos resultó excelente, lo que fundamenta la afirmación anterior.

1.1.2 Delimitación del problema

Desde hace algún tiempo y con el desarrollo empresarial y la necesidad de mano de obra para las empresas que se encuentran en el país, se ha dado un impulso al ámbito educativo y se han fortalecido los centros donde se atiende a los niños y niñas de 0 a 6 años, gracias a que las autoridades del país han reconocido que el período de 0 a 6 años es considerado una etapa crítica para el desarrollo óptimo de los niños.

Además, se ha tomado en cuenta que estos no asisten a la escuela y aun así requieren de los cuidados y la satisfacción de necesidades que se suplen en el seno familiar, especialmente las necesidades afectivas. De esta manera, Si poseen un medio cultural y socialmente favorable, estos niños son capaces de desarrollarse psíquicamente, siempre y cuando se entienda la importancia que tienen las familias y el cuidado especializado, además de los hallazgos en estudios anteriores.

Con fundamento en lo anterior, se delimita el problema de investigación en los siguientes términos:

¿Cuáles serían los criterios conceptuales y didácticos que deben fundamentar el desarrollo del enfoque lúdico en el proceso de estimulación temprana, en el CINAI Lomas del Río?

1.1.3 Justificación

Esta investigación evalúa las actividades de estimulación que se ejecutan en favor del desarrollo del área cognitiva de los niños y niñas.

Su importancia radica en que se le podrá brindar a la Dirección Nacional del CEN-CINAI actividades de estimulación para el área cognitiva que beneficien a la población de 4 a 6 años que se atiende en estos establecimientos.

Además, se brindará un aporte mediante recomendaciones de mejoramiento si así lo indican los resultados.

Esta investigación también es de suma importancia para las funcionarias de los establecimientos CEN y CINAI porque con los resultados tendrán la oportunidad de concienciar sobre su desempeño como docentes y la preponderancia que tiene su gestión para el desarrollo cognitivo del niño.

Por otra parte, conociendo que la etapa de 4 a 6 años de los infantes es de vital importancia para el desarrollo adecuado de las diferentes áreas, incluyendo la que nos ocupa (cognitiva), resulta de gran relevancia evaluar cuan efectivas son las actividades que se ejecutan en el establecimiento donde se llevará a cabo la investigación.

1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cuáles serían los criterios conceptuales y didácticos que deben fundamentar el desarrollo del enfoque lúdico en el proceso de estimulación temprana, en el CINAI Lomas del Río?

1.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO DE GRADUACIÓN

1.3.1 Objetivos generales

Elaborar los criterios conceptuales y didácticos que deben fundamentar el desarrollo del enfoque lúdico en el proceso de estimulación temprana, en el CINAI Lomas del Río

1.3.2 Objetivos específicos

- Contextualizar las actividades de atención integral que contempla el Programa de CEN-CINAI en la comunidad Lomas del Río, Pavas.
- Fundamentar los criterios conceptuales y didácticos del enfoque lúdico aplicados a la realidad en los niños de 4 a 6 años en los CINAI
- Demostrar la vinculación entre el concepto “atención integral que sustenta” la filosofía del CINAI con el concepto de “desarrollo lúdico”, propio de la teoría de Educación Preescolar.

1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES

1.4.1 Alcances

La elaboración de una propuesta de actividades lúdicas que permitan la estimulación para el desarrollo del área cognitiva en los niños de 4 a 6 años.

Además, otro objetivo es que la comunidad conozca la labor que se realiza con los niños en cuanto a estimulación y, sobre todo, en el área cognitiva y que se disipe la percepción de que estos establecimientos son guardería, solamente, y además que los padres tengan participación activa y efectiva en el adecuado desarrollo de las capacidades cognitivas de sus hijos.

1.4.2 Limitaciones

Dentro de las limitaciones cabe destacar:

- Desinterés de la maestras en introducir mejoras formativas en niños de 4 a 6 años que asisten a los CINAI.
- Escasa inscripción de niños de edades entre 4 a 6 años.
- Resistencia del personal para introducir nuevos retos en este tipo de instituciones.

CAPÍTULO III
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 CONTEXTO HISTORICO

Antecedentes de la organización.

Historia de los CEN-CINAI

En 1951, se estableció el primer Centro de Nutrición, ubicado en Barva de Heredia. Actualmente existen 625 establecimientos entre CEN-CINAI, CENCE y Puestos de Distribución, en donde se atienden a un total de 171.890 clientes y beneficiarios, entre bebés, preescolares, escolares, madres embarazadas y lactantes.

El domingo 8 de mayo se cumplieron 60 años de existencia de un programa que nace con el objetivo de combatir la desnutrición infantil. En la actualidad, la Dirección de CEN-CINAI brinda servicios de atención integral en nutrición y desarrollo infantil focalizados en población vulnerable.

En 1946, destacados pediatras nacionales, entre ellos los doctores Edgar Cordero Carvajal, Antonio Peña Chavarría y Carlos Sáenz Herrera, identificaron la desnutrición infantil como un problema de salud pública, para ello se basaron en encuestas nacionales de nutrición.

Producto de los resultados de las encuestas, en 1950, el Ministerio de Salubridad firmó un convenio con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), con el fin de desarrollar un Programa de Alimentación Complementaria, a beneficio directo de los grupos más sensibles nutricionalmente de la población (niños y niñas de 0 a 7 años, madres embarazadas y madres en período de lactancia).

Este convenio sirvió de base para que el 8 de mayo de 1951, mediante el decreto ejecutivo número 5, se creara el Departamento de Nutrición del Ministerio de Salubridad.

En ese mismo año, se estableció el primer Centro de Nutrición (CN), ubicado en Barva de Heredia, esto porque ese cantón presentaba altos índices de

desnutrición. Para 1953, el país ya contaba con seis centros más en las siguientes cabeceras de cantón: San José, Santa Ana, Puriscal, Alajuela, Naranjo y San Ramón.

El UNICEF donó en 1955 una planta pulverizadora de leche, que por común acuerdo de las instituciones interesadas, fue puesta en operación por la Cooperativa de Productores de Leche Dos Pinos, la cual continúa siendo la proveedora de este alimento.

Paralelo a ello, el Ministerio de Salud acordó, en 1957, con la Cooperativa Americana de Remesas al Exterior (CARE) y más adelante con la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (USAID), la adquisición de alimentos donados por el gobierno y el pueblo de los Estados Unidos, para los escolares de Costa Rica, que también fueron distribuidos a través de los Centros de Nutrición.

La sostenibilidad del programa se inicia cuando, en 1963, se le impuso un gravamen del 6% a la venta de licores, lo cual permitió en 1968 llegar a una cifra de 115 Centros de Nutrición en todo el país.

Ya en 1971, los funcionarios del Departamento de Nutrición estaban convencidos de que el retardo intelectual de los niños no era solamente un problema de índole nutricional, sino también de falta de estímulo psicopedagógico; es así como se introduce la educación preescolar como proyecto piloto con la colaboración del Ministerio de Educación Pública (MEP). Dicha educación recibió el nombre de atención integral, como servicio adicional al de comidas servidas (Alimentos preparados en los establecimientos, con base en un menú planificado y servidos con buenas prácticas de manufactura). Un año después fue decretado el cambio de nombre de Centros de Nutrición a Centros de Educación y Nutrición (CEN)

El Programa de Nutrición contó con el financiamiento total del Gobierno hasta diciembre de 1974, con la aprobación de la Ley N° 5662 de Desarrollo Social de Asignaciones Familiares. Gracias al autofinanciamiento que otorgó dicha Ley, la cobertura del Programa se amplió, de manera que en 1977, se logró atender a

31.642 beneficiarios de comidas servidas y 84.711 beneficiarios de distribución de leche.

“El Programa de Nutrición es una gran conquista para el país, un Programa que a través de la historia ha significado muchos beneficios para la gente pobre. De las instituciones que les dan sentido al país, en las que muchos niños y madres han logrado alcanzar niveles de salud halagados”, aseveró Omar Arce, dos veces administrador del Programa.

Los Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI) fueron creados y son regulados por el Decreto Ejecutivo N° 5828 de 1977. El nuevo tipo de servicio contempló brindar atención durante 12 horas al día a hijos de madres trabajadoras. Dentro de las funciones de los Centros se promueve la participación de las comunidades en el funcionamiento de estos por medio de los Comités de Nutrición.

“La nutrición es vida. El estómago de los niños no tenía sábados ni domingos, por eso se trabajaba los sábados”, comentó el Dr. Carlos Díaz Amador, director del Departamento de Nutrición desde 1955.

En 1983 se emite la Ley N° 6879: Ley de Timbre de Educación y Cultura, reformada en 1984 por la Ley N° 6946, donde fue establecido el aporte del impuesto del 1% a las importaciones, lo cual brindó un nuevo nombre al Programa, llamándosele en adelante Programa Nacional de Nutrición y Atención Integral. El objetivo fue dar prioridad a zonas marginales con mayor densidad de mujeres incorporadas al mercado laboral, mejorar los servicios existentes y extender la capacidad de atención integral.

El Programa Nacional de Nutrición es reestructurado en 1998, para convertirse en la Dirección de Centros de Nutrición y Desarrollo Infantil del Ministerio de Salud; posterior a ello, el 2 de junio del 2008, mediante la publicación del decreto N° 34510-S, esta Dirección se convierte en la Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil, como parte de las actividades correspondientes a la provisión de servicios de salud.

Y finalmente el día primero de junio de 2010, en la Gaceta número 105 salió publicada la Ley N° 8809 sobre la creación de la Dirección de Centros de Educación y Nutrición y de Centros Infantiles de Atención Integral, cuyo acrónimo será: Dirección de CEN-CINAI, como un órgano de desconcentración mínima, adscrito al Ministerio de Salud.

Hoy en día, la Dirección atiende a un total de 171.890 clientes y beneficiarios, entre bebés, preescolares, escolares, madres embarazadas y lactantes.

Además, existen 625 establecimientos, contabilizando CEN-CINAI, CENCE (Centro de Educación y Nutrición con Comedor Escolar) y Puestos de Distribución.

No hay duda de que los CEN-CINAI han cambiado y han contribuido al desarrollo del país. El Programa de Nutrición es un proceso dentro del país del cual todavía estamos obteniendo frutos. “Tengo referencias de que, según criterios internacionales, este programa está considerado como uno de los mejores a nivel de América Latina”, manifestó Julio Quirós, exdirector regional de CEN-CINAI.

La Dirección de CEN-CINAI cuenta con dos estrategias, una intramuros que consiste en brindar servicios de cuidado diario y comidas servidas en los establecimientos. Y otra extramuros, la cual permite acercar los servicios de educación inicial a niños para dar acompañamiento al grupo familiar y distribuir paquetes de alimentos (DAF) y leche íntegra en polvo en forma periódica a 80 comunidades donde no existen establecimientos dada su lejanía.

Por si fuera poco, actualmente la Dirección se encuentra atendiendo a 3.363 indígenas, en diversas regiones del país, como lo son: Huetar Atlántica, Brunca y Huetar Norte

Misión:

Contribuir al bienestar actual y futuro de los niños y niñas, brindando servicios de salud en Atención y Protección Infantil, Nutrición Preventiva, y Promoción del Crecimiento y Desarrollo Infantil con calidad, accesibles y equitativos; dirigidos a la niñez desde su período de gestación a menos de 13 años, a sus grupos familiares y comunidad, impulsando la participación social y el desarrollo integral del país.

Visión:

Ser la institución líder en prestación de servicios de salud en nutrición y desarrollo infantil, adaptados con equidad a las necesidades de la niñez en Costa Rica. La población nos reconocerá como una institución accesible, confiable y solidaria que, en el marco de los derechos de la infancia, apoya a los grupos familiares y comunidades, en la tarea de crianza de los niños y las niñas. Nos caracterizaremos por la capacidad técnica, compromiso y efectividad del personal.

Funciones de la Dirección Nacional de CEN-CINAI

- Contribuir a mejorar el estado nutricional de la población materno-infantil y el adecuado desarrollo de la niñez que vive en condiciones de pobreza y riesgo social.
- Brindar al niño y a la niña, en condición de pobreza y riesgo social, la oportunidad de permanecer en servicios de atención diaria de calidad, protección y promoción del crecimiento y desarrollo infantil, acompañando al grupo familiar en la tarea de crianza y socialización así como favorecer la incorporación de las personas responsables de su tutela al proceso productivo y educativo del país.
- Incorporar la participación organizada de las personas responsables de la tutela de la persona menor y de la comunidad en los procesos de análisis y toma de decisiones relacionados con la ejecución de las actividades de la Dirección Nacional de CEN-CINAI.

Servicios y tipos de establecimientos**Centros de Educación y Nutrición (CEN):**

Ofrecen los servicios de atención y protección infantil diariamente a niños y niñas menores de 13 años hasta por ocho horas al día, dando prioridad a familias en condición de pobreza y riesgo social, y alimentación complementaria a mujeres embarazadas y en período de lactancia. Además, ejecutan acciones de promoción del crecimiento y desarrollo a clientes y beneficiarios de los servicios de distribución de alimentos para consumo en el hogar.

Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CINAI):

Ofrecen los servicios de atención y protección infantil diariamente a niños y niñas menores de 13 años hasta por doce horas al día, dando prioridad a familias en condición de pobreza y riesgo social y alimentación complementaria a mujeres embarazadas y en período de lactancia. Además, ejecutan acciones de promoción del crecimiento y desarrollo a clientes y beneficiarios de los servicios de distribución de alimentos para consumo en el hogar.

Centro de Educación y Nutrición y Comedor Escolar (CENCE):

Ofrecen los servicios de atención y protección infantil diariamente a niños y niñas menores de 13 años hasta por ocho horas al día, dando prioridad a familias en condición de pobreza y o riesgo social y alimentación complementaria a mujeres embarazadas y en período de lactancia.

Se ofrece, además, el servicio de comidas servidas a escolares que no cuentan con ello en sus respectivas escuelas, y se ejecutan acciones de promoción del crecimiento y desarrollo a clientes y beneficiarios de los servicios de distribución de alimentos para consumo en el hogar.

Descripción General del CINAI:

CINAI: Lomas del Río, Pavas, San José

Año de creación: 1951

Provincia: San José

Cantón: Central

Distrito: Pavas

Caserío: Lomas del Río

Dirección: Del colegio de Lomas del Río, 200 oeste, contiguo a la iglesia Red de vida.

Plan educativo

El plan educativo que reciben estos niños es ejecutado bajo la vigilancia de la directora de la institución, y operacionalizado por las asistentes de salud del Servicio Civil 2, las cuales, al ser contratadas, deben cumplir con ciertos requisitos por parte de la Dirección Nacional de Nutrición y Desarrollo Infantil.

El programa educativo se basa en los lineamientos de estudio establecidos por el Ministerio de Educación, y en diversos documentos, como:

Programa Materno Infantil; Programa de Estudios de Educación Preescolar; Guía Curricular; Guía Básica para el Planeamiento Didáctico, elaborada por las educadoras de la Región Central Sur; guía del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA) “Aprendo a Valerme por Mí Mismo”; guía metodológica “Mi voz habla de paz”, de la Fundación Paniamor; documento “El desarrollo perceptual motor, social e intelectual en la infancia, por medio del juego como instrumento pedagógico”.

En el ámbito de Educación Inicial, en el CINAI de Lomas del Río de Pavas, durante la mañana, se realizan varios períodos, cuya duración depende de la edad de los niños. Estos períodos, de acuerdo con la guía de trabajo de Educación Preescolar, son:

- Matinales: ejercicios corporales, digitales y de respiración.

- Período de conversación: momento donde la ASSC2 desarrolla el tema, contenido u objetivo propuesto, y los niños tienen la oportunidad de mejorar la expresión oral, experimentar su motivación y curiosidad por algunos temas. Los niños tienen la ocasión de hacer las percepciones sensoriales por medio de la escucha, y en este momento también se estimulan las diferentes áreas del aprendizaje (visual, auditiva, táctil, olfativa y gustativa, entre otras).
- Juego trabajo: actividad ejecutada totalmente por los niños, donde se les brinda total libertad de trabajar en las diferentes áreas: arte, literatura, juegos, dramatización, ciencias, entre otras. En este momento, los infantes que participan tienen la oportunidad de perfeccionar destrezas al interactuar con materiales, bajo la orientación y vigilancia de la ASSC2.
- Literatura: se refiere a la acción que realiza la ASSC2 con el fin de estimular en el niño la creatividad, imaginación y comunicación, al realizar actividades como escuchar y reconstruir cuentos, poesías, entre otros. Además, esta actividad es muy importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje para la formación de futuros lectores.
- Música: se refiere a la acción que efectúa la ASSC2, con el propósito de estimular en el niño un desarrollo integral, que incluye socialización, habilidades artísticas, creatividad, percepción y discriminación auditiva.
- Actividades al aire libre: las acciones que se realizan generalmente en las zonas verdes: saltos, carreras, equilibrio, trote, rondas, juegos tradicionales con el fin de estimular un adecuado desarrollo físico, emocional y social.

En el salón de clase de la población en estudio se ubican por lo menos cinco áreas de trabajo para que los niños disfruten la interacción con materiales y compañeros, de manera que la situación de aprendizaje los motive a la

experimentación, reflexión y análisis, además de la creatividad y la curiosidad, que es la forma en la que el niño aprende sobre lo que lo rodea y acerca de la vida.

Es preciso señalar que los objetivos y actividades que se ejecutan en los establecimientos en estudio son planificados, programados y sistematizados en un planeamiento didáctico que puede ser semanal, quincenal o mensual, según preferencia y acuerdo de las ASSC2 y la directora, en caso de los establecimientos CINAI.

La metodología que se utiliza en el establecimiento es el juego trabajo, actividad propia y exclusiva del jardín de infantes. Para analizar y comprender su esencia, metodología, objetivos, duración y periodicidad, se dieron las características consideradas más relevantes del término juego.

FUNDACION TEORICA

2.2 CONTEXTO TEORICO – CONCEPTUAL

Fundamentos históricos y filosóficos de la Educación Preescolar

A nivel internacional

La Educación Preescolar es el primer nivel del Sistema Educativo Costarricense, responsable de brindar oportunidades para potenciar el desarrollo integral, pleno y armónico de los niños, desde su nacimiento hasta su ingreso al primer grado de la Educación General Básica, proceso en el cual colaboran las familias y la comunidad.

.

A través de la historia, se ha demostrado que los fundadores de la República fueron fuertes partidarios de la educación y estaban convencidos de que un nivel alto en la educación popular era la base de un gobierno democrático. Es así como los gobernantes se han esforzado por proveer oportunidades educativas a los costarricenses.

La historia también demuestra que la Educación Preescolar ha sido de interés para el Estado. Precisamente, el reformador de la Educación Pública en el país, don Mauro Fernández Acuña, ministro de Educación durante el Gobierno de Bernardo Soto (1885/1890), en su oportunidad manifestó: “Es en la Educación Preescolar que debe nacer el impulso que mueva al resto de la educación nacional” (citado por Badilla, 1992. p.199).

Posteriormente, se comprueba la existencia de políticas públicas e inversión gubernamental y privada en torno a la expansión de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la Educación Preescolar, como ocurrió en 1973 cuando se aprobó el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, en el cual se establecieron los criterios de expansión y cobertura de la Educación Preescolar en el área rural. En 1997, con la modificación del Artículo N° 78 de la Constitución Política de Costa Rica, se estableció la obligatoriedad de la Educación Preescolar, lo cual obligó a las autoridades gubernamentales dictar políticas para el cumplimiento del mandato constitucional.

Es importante señalar que en cada país del mundo existe este sistema educativo como una institución establecida, aunque en cada uno de ellos se conoce de diversas formas, tales como guardería, jardín de infancia, jardín infantil, educación infantil, parvulario, kínder, kindergarten o jardín de infantes.

La edad de los niños que asisten es de entre 4 y 6 años. Allí aprenden la forma de comunicarse, jugar e interactuar con los demás, apropiadamente. La maestra les ofrece varios materiales para manipular y realizar actividades que motiven a aprender el lenguaje y el vocabulario de las palabras, matemáticas, ciencias, idiomas extranjeros y computación, así como también arte, música y conducta social.

Además, cabe mencionar que la educación preescolar contribuye con el inicio de aprendizajes, habilidades y estrategias comunicativas que inciden en la

participación activa de los sujetos sociales dentro de las instituciones propias de la cultura mayoritaria y vinculada con las necesidades de la comunidad donde se desarrolla el individuo.

Esta educación de la primera infancia pretende que los niños desarrollen paulatinamente su autonomía, criticidad, capacidad para solucionar conflictos, responsabilidad, solidaridad, creatividad y autoestima (Venegas, 2008, p.66).

Como se expresó al iniciar este apartado, actualmente preescolar es el primer nivel educativo que pretende atender a niños desde 0 a 6 años, para lograr su ingreso a la educación básica y ayudar al completo desarrollo de los infantes en todos los aspectos, buscando que se sienta feliz y con mucho entusiasmo por aprender, al tiempo que juega y se divierte.

Desarrollo infantil

Antes de describir el Programa de Educación Inicial que se desarrolla con los niños en los CEN y CINAI de la Dirección de Servicios de Tibás, es fundamental conocer algunas ideas básicas acerca del desarrollo infantil provenientes de teóricos y organizaciones que han dado aporte a la humanidad lo cual a su vez brindará algunas herramientas para entender mejor la trascendencia de este programa.

Diversos autores han presentado su opinión con respecto al concepto de desarrollo. Por ejemplo, Good, T. (1997) señala que es un término que puede referirse a la mente y las emociones, al igual que al cuerpo. Lo considera una progresión ordenada a niveles cada vez más altos, tanto de diferenciación como de integración de los diversos componentes de un sistema.

Tres aspectos caracterizan la concepción de desarrollo. En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro,

es decir, no inicia desde cero. Y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar. Estas tres características resultan fundamentales para la concepción que se propone sobre desarrollo, y tienen diversos tipos de implicaciones (Puche, R. et al., 2009).

Esta evidencia muestra la necesidad de abandonar la comprensión del desarrollo como una sucesión estable de etapas, y de avanzar hacia una descripción del funcionamiento intelectual como un espacio en el que conviven el conocimiento implícito y el explícito; un funcionamiento en el que se entremezclan conceptos, compitiendo entre sí, y donde emergen nuevos y viejos funcionamientos que se resisten a desaparecer completamente (Puche, R. et al., 2009).

Del mismo modo, se puede considerar que las emociones y las relaciones afectivas no se desarrollan de manera gradual y creciente. Estas sufren altibajos y eso forma parte de nuestras vidas. Es innegable que los afectos cambian y con el paso del tiempo no necesariamente aumentan.

Por otra parte, desde una visión ecológica (Bronfenbrenner, 1977, citado por Otsubo, N. et al., 2007), se puede definir el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que la persona percibe el ambiente que la rodea (su ambiente ecológico) y se relaciona con él.

El desarrollo supone una progresiva acomodación mutua entre la persona en ese proceso y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona vive. Esta acomodación mutua se va produciendo a través de un proceso continuo, que se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos. (Otsubo, N. et al., 2007)

Según Bronfenbrenner, el ambiente ecológico puede concebirse como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente (Otsubo, N. et al., 2007). En concreto, este autor postula

cuatro niveles o sistemas que operarían en sintonía para afectar directa e indirectamente el desarrollo del niño:

- **Microsistema:** corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.
- **Mesosistema:** integra las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa. (Por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).
- **Exosistema:** se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, etc.).
- **Macrosistema:** se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido y, a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

De acuerdo con estos postulados, al analizar el desarrollo del niño no se puede mirar solo su comportamiento de forma aislada o como fruto exclusivo de su maduración, sino siempre en relación con el ambiente en el que el niño se desarrolla. Las relaciones entre el niño y los adultos a cargo de su crianza se entienden como un factor central para el desarrollo del pequeño.

Asimismo, es importante mencionar el concepto de desarrollo, según Sigmund Freud, el cual lo señala como un proceso constituido por diferentes períodos de la vida, que a su vez se subdividen en fases en las que un área diferente del cuerpo, denominada zona erógena, proporciona la fuente de satisfacción. Las fases presentan necesidades y crisis para el individuo que debe enfrentarlas, y su satisfacción y resolución no son posibles sin que participen figuras significativas. (Abarca, S. 1992).

Por su parte, Erick Ericksson indica que, en el desarrollo, los aspectos psicosociales desempeñan un papel importante en la conformación de la personalidad. Para este autor, todos los individuos pasan por etapas en las que se enfrentan momentos cruciales, es decir, crisis a lo largo de la existencia. Es un proceso continuo de confrontación, en el que lo biológico, lo psicológico y lo social constituyen una unidad (Abarca, S. 1992).

El desarrollo infantil puede ser considerado como un proceso continuo en donde el niño va aprendiendo a dominar procesos cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, afectos y relación social. Es un proceso que se despliega en interacción con su propio medio (su familia, otros sujetos sociales que participan en el desarrollo del niño, su cultura, instituciones, creencias y representaciones sociales, entre otras).

Si bien existen secuencias universales, predecibles o esperadas en el desarrollo de los niños, cada uno es una persona única, con su propio temperamento, patrón y tiempo de crecimiento, estilo de aprendizaje, familia y sociedad de origen. Estas variaciones de sujeto a sujeto son, por un lado, producto de la configuración biológica especial de cada niño y, por otro, del ambiente particular en el que se desarrolla (Otsubo, N. et al., 2007)

Este último factor, que contempla tanto el ambiente familiar como las oportunidades que el sistema social le ofrece, opera como condicionante para que

ese potencial biológico se desarrolle en su máxima posibilidad. Las actitudes, los conocimientos, las creencias y los modos de relación que las familias pongan en juego, incidirán sobre el niño como potenciadores o inhibidores de su aprendizaje, de la confianza en sí mismo, de la progresiva conquista de su autonomía, de los procesos de simbolización, de la construcción y apropiación del conocimiento, entre otros factores que forman parte de su desarrollo (Otsubo, N. et al., 2007).

Según el UNICEF (1984), el desarrollo del niño es un proceso dinámico en el que resulta sumamente difícil separar los factores físicos y los psicosociales, salvo en términos conceptuales. En estas condiciones, el desarrollo psicosocial consiste en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional del niño, como resultado de la interacción continua entre el niño que crece y el medio que cambia. La memoria, la atención, el raciocinio, el lenguaje y las emociones, así como la capacidad general de obrar recíprocamente con el medio físico y social, dependen de la maduración biológica del sistema nervioso central y del cerebro. Por consiguiente, se requiere un nivel mínimo de bienestar físico como condición previa para que funcionen los procesos mentales. Por otra parte, la tensión psicológica puede producir trastornos físicos y afectar negativamente la salud y el desarrollo físico del niño.

La Organización Mundial de la Salud indica que “durante la primera infancia (desde el período prenatal hasta los ocho años), los niños experimentan un crecimiento rápido en el que influye mucho su entorno. Muchos problemas que sufren los adultos, como problemas de salud mental, obesidad, cardiopatías, delincuencia, y una deficiente alfabetización y destreza numérica, pueden tener su origen en la primera infancia” (OMS, 2009). Del mismo modo y debido a la importancia de sus aportes en este estudio, se toma en cuenta el desarrollo según Jean Piaget.

Desarrollo según Jean Piaget

En el desarrollo de un test de inteligencia normativo, Piaget observó que los niños de idéntica edad tendían a cometer errores similares, del mismo tipo. Estos

patrones de errores agrupados por edad, lo llevaron a pensar en la existencia de una secuencia evolutiva en el crecimiento intelectual. Existen, dice Piaget, las “funciones invariables” y las “estructuras cognitivas variantes”, estas últimas son las que marcan la diferencia entre el niño y el adulto.

La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora en su sistema todos los datos ofrecidos por la experiencia. Al mismo tiempo, el organismo “se acomoda” a lo que ha “asimilado”. Las adaptaciones intelectuales consisten en poner en progresivo equilibrio un mecanismo asimilativo y una acomodación complementaria.

Inicialmente, el organismo actúa cuando entra en contacto con el entorno. Estas acciones iniciales son todas abiertas y se coordinan rápidamente en series, por ejemplo, el conjunto de acciones relacionadas con la succión.

Estas series de acciones coordinadas forman lo que él llama “esquemas”. Los diversos esquemas que el organismo haya desarrollado en un momento particular forman una “estructura” (Papalia, D., 2001).

Según se va desarrollando el organismo, sus estructuras cognitivas cambian desde lo “instintivo” a través de lo “sensorio-motor” a la estructura “operativa” del pensamiento del adulto, y Piaget sostiene que estas tres formas de estructura cognitiva representan tres niveles diferentes del conocer:

- Estadio sensorio-motor: desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años. En tal estadio el niño usa sus sentidos (que están en pleno desarrollo) y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiando inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinatoria de sus capacidades sensoriales y motrices. Así, se prepara para luego poder pensar con imágenes y conceptos. Al principio, esta acción de adaptarse del bebé puede ser casual, pero se repetirá hasta que gradualmente se desarrolla un nuevo esquema o se

coordinan dos esquemas. Piaget llama a este proceso una “reacción circular”. En estos primeros meses las reacciones circulares primarias capacitan al bebé a moverse desde el esquema reflejo de succión al esquema sensorio-motor más diferenciado, de chupar los dedos o de ver un objeto y tocarlo por separado, a tomar el objeto que puede ver. Esta etapa ha terminado cuando el niño es capaz de representar simbólicamente lo que conoce, de modo que lo que conoce no está ya ligado a lo que hace (Papalia, D., 2001).

- El estadio preoperatorio es el segundo de los tres estados. Sigue al estado sensorio-motor y tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad. Se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior, dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones, por su vaguedad, inadecuación o falta de reversibilidad. Son procesos característicos de esta etapa: el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades) (Papalia, D., 2001).

Durante el estado operatorio el niño empieza a desarrollar esquemas cognitivos coherentes que, al principio, son secuencias de acciones. El aspecto más importante del pensar operativo es que es reversible y que el niño ahora, al ser más sistemático, no es tan fácilmente inducido al error.

En este período, Piaget describe el funcionamiento cognitivo en términos de estructura lógico-matemática. En esta fase que abarca de los 7 a los 11 años, aproximadamente, el pensamiento de los niños es más flexible. Aprenden a notar más formas de resolver problemas concretos y no se dejan llevar únicamente por la apariencia de los objetos. Ya piensan en forma lógica, pero no abstracta (Papalia, D., 2001). De la misma manera y tomando en cuenta la variable

independiente de este estudio resulta importante referirse al desarrollo cerebral en la primera infancia.

Estimulación cognitiva

Todas aquellas actividades que se dirigen a mantener o a mejorar el funcionamiento cognitivo en general mediante ejercicios de memoria, percepción, atención, concentración, lenguaje, funciones ejecutivas (solución de problemas, planificación, razonamiento y control), praxias, funciones visoespaciales, etc., por medio de programas estructurados de estimulación.

La estimulación consiste en mantener las capacidades cognitivas existentes, con la intención de mejorar o mantener el funcionamiento cognitivo y lentificar el deterioro que se produce.

Con el pasar de los años, nuestro organismo cambia por dentro y por fuera. Todos vemos, en mayor o menor medida, cómo algunas de las capacidades cognitivas han ido menguando con el paso del tiempo y de diferente manera en cada persona: un deterioro más rápido o más lento, distinto tipo de funciones cognitivas afectadas, etc.

Todos los cambios que se producen a nivel cognitivo pueden ser consecuencia del paso de los años -problemas de memoria asociadas a la edad-, de un deterioro progresivo que puede acabar en demencia, deterioro cognitivo leve o una enfermedad neurodegenerativa, demencia tipo Alzheimer, vascular o cuerpos de Lewy.

Debemos tener en cuenta que la estimulación cognitiva que se realiza no puede ser la misma con todas las personas; es importante que los profesionales de este campo, los neuropsicólogos, realicen una evaluación y valoración de las áreas cognitivas mediante unas pruebas avaladas científicamente, y después establecer los ejercicios adecuados al nivel cognitivo y motivaciones de cada persona.

En la estimulación cognitiva es imprescindible trabajar sobre las capacidades que aún se conservan en la persona y no las que ya se ha perdido, para evitar su frustración. De esta manera, además de mejorar su funcionamiento, se contribuye a una mejora global de la conducta y estado de ánimo como consecuencia de una mejora de autoeficacia y de la autoestima.

Actividades lúdicas

Para comprender cómo funciona el juego ligado al desarrollo y al aprendizaje es necesario entender la génesis del juego como experiencia cultural, en la que el concepto de objeto transicional de Winnicott es fundamental. Recordemos que el bebé utiliza este tipo de materiales (frazadas, objetos blandos, juguetes), para liberar todas las tensiones, conflictos originados por las ausencias breves del contacto de unidad (bebé-madre), antes del período del destete.

El juego del niño con objetos para suplir demandas y conocerlos es una actividad ligada a la vida cotidiana, en la que el juego actúa como mediador del proceso psíquico (interioridad) y del proceso de socialización externa (demandas institucionales, instintivas y culturales). En cuanto al primero, el niño liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas (biológicas, psíquicas, sociales) producto de su dependencia. En consecuencia, podríamos afirmar retomando a Vigotsky^[1] que “para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, este no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales.

En los niños, a partir de los dos años, se producen en los juegos cotidianos o protagonizados, los mayores logros en un sentido básico de acción lúdica y del aprendizaje de las reglas de la cultura –moralidad, entre otras.

Estas situaciones imaginarias que construye el niño desde pequeño no son necesariamente, como se ha creído, acciones simbólicas, pues, según Vigotsky, existe el peligro de asociar al juego con una actividad semejante al álgebra; podríamos preguntarnos: ¿Qué significado tiene el juego del niño en una situación imaginaria?, para lo cual podríamos argumentar que el juego que comporta una situación imaginaria es de hecho un juego provisto de reglas, en la que los niños al final del período preescolar y a lo largo de algunos años construyen y se apropian de las reglas de la cultura, es decir, el niño imagina ser maestro y en consecuencia está obligado a observar e imitar las reglas de la conducta de un maestro.

En los juegos cotidianos, los niños, por primera vez, descubren el mundo de los conflictos y de las relaciones que existen entre los adultos: sus derechos, sus deberes y, de esta forma, el niño, al imitar a los adultos, después de haber adquirido su autoconciencia, puede situarse en la realidad del otro, para poder hacer predicciones de sus comportamientos sociales y poder obrar en tal sentido.

Fuera de los anteriores logros, los juegos de rol o protagonizados son básicos para el desarrollo de la fantasía, de la imaginación y en consecuencia de la creatividad humana; Valeria Mujina[2] señala al respecto: “El niño aprende a sustituir unos objetos por otros, a interpretar distintos papeles, lo que servirá de soporte al desarrollo de la imaginación. A esta edad (preescolar), crean con su imaginación los objetos, sus actuaciones con ellos y las nuevas situaciones. Surge entonces el juego interiorizado”.

Con respecto a los ambientes facilitadores de estos juegos, es necesario explicitar que cuanto más experiencias de este tipo y cuantos más realidades los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus juegos. Mujina[3] considera que “con el aumento de la variedad de los argumentos se incrementa también la duración de los juegos. Los juegos de los niños de tres a cuatro años duran diez o quince minutos; los juegos de los niños

de cuatro a cinco duran cuarenta, a cincuenta minutos y los de seis a siete, horas y hasta días”.

En la medida que el niño va creciendo el juego se vuelve más complejo y argumentativo, pues los niños empiezan a penetrarse en el mundo del adulto para aprender sus reglas sociales de convivencia.

En síntesis, tanto para Mujina como para Vigotsky, no existen juegos sin reglas; mientras que para Winnicott sí pueden existir -en la tercera zona que no es interna, ni externa, como ya lo habíamos analizado en capítulos anteriores.

En lo relacionado con el juego desde el punto de vista externo (psicologías conductivas, neoconductista y algunas psicologías cognitivas), solo ven el juego en términos funcionales o didácticos para potenciar comportamientos y conductas humanas.

Asumir el juego desde el punto de vista didáctico implica que este sea utilizado en muchos casos para manipular y controlar a los niños, dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando, lo cual viola la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida. Desde este punto de vista, el juego en el espacio libre-cotidiano es muy diferente al juego dentro de un espacio normativizado e institucionalizado, como es la escuela. En este sentido, las teorías piagetianas plantean que el juego actúa como un revelador mental de procesos cognitivos, los cuales son necesarios para estimular los estadios de desarrollo propuestos por este autor (fase sensoriomotora, pensamiento simbólico, operaciones intuitivas, operaciones concretas y operaciones formales).

La falencia más predominante de la teoría piagetiana es que esta se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje; es decir, el aprendizaje utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso de este; Vigotsky^[5] afirma que

“el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” y, además, dice que este aprendizaje infantil, que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa[6].

Otra de las críticas a la teoría de Piaget se podría plantear alrededor del método inicial utilizado por este que consistía en hacerles preguntas muy complejas a los niños, como por ejemplo: ¿Por qué no se cae el sol? Con lo anterior, Piaget argumentaba, al no contestar el niño, o al hacerlo equivocadamente, que era por ausencia de un pensamiento lógico-racional o abstracto, es decir, la teoría de Piaget se fundamenta más en las ausencias que en las presencias del desarrollo. Vigotsky[7] nos dice: “El objetivo que se persigue al plantear preguntas que se hallan fuera del alcance de la estructura intelectual del niño es el de eliminar la influencia de la experiencia previa y conocimientos adquiridos anteriormente”.

Un ejemplo de lo anterior es cuando Piaget[8] le pregunta a un niño de ocho años qué es el espíritu, a lo cual este responde: “Es alguien que no es como nosotros, sin piel, sin huesos, que es como el aire, y no se puede ver, después de nuestra muerte, se va del cuerpo. ¿Se va? Se va, pero se queda; marchándose se queda. Se queda, pero sin embargo está en el cielo”.

Es la imaginación y la fantasía del niño, alimentada por su entorno cultural mítico, lo que produce este tipo de respuestas, en las cuales la idea de la persistencia del alma, después de la muerte, tiene un alto sentido cultural, inclusive en la cultura francesa, cuando se piensa que en las casas recién construidas uno de los habitantes debe morir en el transcurso del año siguiente; según Morín, “el muerto necesita de una casa y la casa necesita de un muerto”.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el juego podría facilitar la zona de desarrollo proximal para aquellas funciones del desarrollo humano que no han madurado y que se encuentran en estado embrionario como “capullos” o “flores del desarrollo” en lugar de frutos del desarrollo; lo importante no es cómo llega el niño a ser lo que es, sino cómo puede llegar a ser lo que aún no es; esta es en síntesis la diferencia fundamental entre la psicología norteamericana y la psicología soviética (Vigotsky, Luria, Leontiev, Elkonin, Liublinskaia, etc.).

Los educadores que han utilizado la teoría de Piaget, en la mayoría de los casos, han utilizado el juego para potenciar estadios concretos, motrices y lógicos -que ya se encuentran naturalmente desarrollados-, pero se han olvidado que el estadio concreto es un trampolín para desarrollar procesos psicológicos superiores; según Vigotsky,[\[11\]](#) “el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Un buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo en términos prospectivos y no en términos de lo pasado.

La función de la escuela, retomando las teorías de Vigotsky, en lo relacionado con la zona de desarrollo proximal, debe estar orientada en sus fines y propósitos hacia el mañana del desarrollo humano; es decir, adelantarse al desarrollo para poderlo favorecer. En relación con esto, Vigotsky[\[12\]](#) afirma: “La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no solo los ciclos y procesos de maduración, que ya se han completado, sino también aquellos que se encuentran en estado de formación que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño”.

Las teorías de Vigotsky, con respecto al juego, se mueven en el terreno del significado y en el de la interioridad. De esta forma, el pensamiento está separado de los objetos y de las acciones que los niños hacen frente a los juegos

imaginarios, los cuales surgen a partir de las ideas más que de las cosas: una caja es una nave espacial, una sombra es un monstruo, un palo es un caballo.

Desde esta perspectiva, las acciones están de acuerdo con las reglas. Para Vigotsky[13], “el problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tiene que definir su acción mediante el uso de ‘el - caballo - en - el – palo’ como punto de partida”.

De esta forma, el niño no solo percibe objetos, formas, colores, sino que también percibe significaciones de carácter más generalizado que aislado. Para este autor[14], en el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo, del caballo real, se invierte la proposición objeto/significado, por la de significado/objeto; “cualquier palo puede ser un caballo, pero por ejemplo una postal no puede ser nunca un caballo para un niño. La afirmación de Goethe de que en el juego cualquier cosa puede convertirse en cualquier otra, es totalmente incorrecta”.

El juego, en muchas de sus manifestaciones, se encuentra ligado al goce, al placer, al deseo y a un proceso de distensión apto para la creación misma; pero como ya se había dicho, no es tan simbólico como aparenta ser; puesto que en la actividad del niño, el juego opera con significados separados de los objetos; diferente a lo que sucede en un adulto, para el cual una cerilla, una postal puede ser un caballo, porque este se encuentra en capacidad de hacer uso de sistemas simbólicos complejos.

Según Vigotsky[15], “el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un ‘yo ficticio’, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad”.

Como en los niños pequeños, especialmente en la edad preescolar, las acciones, como ya habíamos planteado, predominan sobre los significados; al pensar, el

niño actúa y podrá hacer más cosas de las que puede comprender. Es de esta forma como muchos educadores consciente o inconscientemente manipulan dicho proceso, haciendo que el niño memorice para que repita; aprenda lenguas extranjeras, en vez de lengua materna y así, sucesivamente, el niño produce lo que el maestro desea, pensando que ha habido un proceso de aprendizaje ideal o un desarrollo de operadores cognitivos.

El juego sirve para preparar y potenciar procesos de desarrollo humano, no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico creador y potenciador de zonas de desarrollo de evolución inmediata.

Su función, en última instancia, está ligada a la vida cotidiana como experiencia cultural, ya que el juego conduce en forma natural a esta. A través del juego los niños y los adultos participan en la cultura; en la medida que los actos de creación producidos por estos puedan transformar la cultura y, en consecuencia, dotarla de sentido y de significación.

Las teorías del conflicto, de la dramatización, de la interioridad psíquica se mueven en los espacios del significado, mientras que las teorías de Donald Winnicott sobre el juego como una “tercera zona” (ni dentro, ni fuera) pueden estar asociadas, como ya anotamos, con la de “juego ideal” de Deleuze. La referencia de lo anterior, según Velásquez,[\[16\]](#) es la siguiente: “El juego ideal es un juego más ligero que los demás. Porque, cada ‘tirada’ inventa y lleva en sí sus propias reglas, pues no se condiciona por reglas y principios predeterminados; su movimiento no se ordena por la secuencia ganancia-pérdida y por consiguiente logra dividir el azar que no cesa de ratificarse en cada una de ellas; paradójicamente, sus tiradas no son numéricamente distintas, pero todas son las formas cualitativas de un solo y mismo tirar, ontológicamente uno. Un juego de este tipo sin reglas, vencedores ni vencidos, sin responsabilidad; juego de la inocencia y carrera de conjurados, donde la destreza y el azar ya no se distinguen -no divierte a nadie y parece carecer de realidad. Esta manera de afirmar el azar no puede ocurrir sino en el pensamiento y quien mejor lo realiza es el arte”. Un

juego sin sentido, sin reglas; o un juego dentro de una zona de distensión creativa y cultural, en la cual no se encuentra sometido a las demandas instintivas del aparato psíquico, ni a las demandas de la exterioridad (social y cultural) es de verdad un juego ideal para la creatividad, es un juego ligado a la incertidumbre y a los sueños, ligado a la lógica y a la no-lógica. En este sentido, el juego ideal es el espacio más corto que existe entre el reino de la normatividad y el reino de la libertad, debido a que en este último espacio no existen las presiones, tensiones, las demandas biosíquicas sociales, ni los dispositivos ideológicos y de poder que puedan manipular u oscurecer el acto creador. Enrique Velásquez^[17] se refiere a esto en los siguientes términos: “El tiempo del juego ideal irrumpe del pasado y del futuro y se mueve en la superficie de los cuerpos, no es pasado eternizado en el presente. La repetición, en este juego, es simulacro; a diferencia del juego representativo que necesariamente la refiere a un hecho sucedido en el pasado al cual le es fiel, aunque cada celebración sea distinta: mimesis.

Se puede decir que mientras el juego como representación se mueve en el tiempo del significado, el tiempo del juego ideal lo hace en el del sentido”.

La fantasía y la imaginación son espacios ideales para la libertad y la creatividad. Lo irreal, lo ficticio es sinónimo en cierta medida de la fantasía, la cual se asocia fácilmente con los sueños o con los niños. De esta forma, para muchas teorías científicas dogmáticas, el juego y la fantasía no son actividades serias, lo serio corresponde al mundo de la ciencia. El desprecio o la subvalorización se han mantenido tradicionalmente en la escuela tradicional y moderna, debido a los mecanismos o instrumentos de poder que tienen los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías. El maestro, a través de la interiorización de esquemas de acción y percepción del conocimiento, lo ha hibridado como hábito de instrucción.

El niño aísla fantasía y realidad, pero este proceso lo vive con mucha profundidad y seriedad; sus experiencias significativas son muy pocas, debido a la edad y al desarrollo de sus estadios evolutivos, lo que hace que su producción creativa no

sea de alto nivel, como en la que se produce en aquellos adultos que logran penetrar y entender los mundos mágicos de la imaginación creadora, es decir, aquellos que como los poetas todavía tienen ligado al mundo de la realidad, el cordón umbilical del mundo mágico de los niños; para Manfred Nex, “no hay actos creativos que ocurran en un solo mundo, la creación es un compromiso con varios mundos”.

Para ser creadores, es necesario abordar el mundo mágico del niño, para poderlo potenciar dentro de lógicas combinatorias y transformativas que nos permitan vivir el mundo de la creación y del juego. La creación, desde esta última perspectiva, no es producto de un solo plano del pensamiento racional, sino que el acto creativo es producto de una actividad mental en que operan los dos mundos. Mundo de la objetividad y mundo de la fantasía.

Para Koestler[18], “una regresión provisional a niveles de ideación más primarios y menos cohibidos va seguida de un salto creador hacia adelante: Desintegración y reintegración, disociación y bisociación, son reflejo de una sola estructura”. Este autor, en su libro *El acto de creación*, plantea la posibilidad de transiciones entre el caos-incertidumbre y el orden (bisociación). Desde esta perspectiva, Jaime Parra[19] nos plantea que el creador viaja por muchos planos del pensamiento, alrededor del acto creativo, “pero algunos quedan atrapados en un solo plano, y se amañan en este formando un mapa de caminos cerrado y único; se conforman con una sola habitación en el universo de nuestra mente.

Otros viajan y viajan, sin sentido, recorren planos y planos por caminos y caminos, tal vez hasta la catástrofe mental, hasta la locura”. Es decir, la fantasía es un puente entre la cordura y la locura, un instrumento de desarrollo histórico; en el cual el hombre es un “homo demens”.

En síntesis, el juego ideal para el aprendizaje es aquel cuyas exigencias son mayores a las habituales. Si el juego exige muy poco, el niño se aburre. Si tiene que ocuparse de muchas cosas, se vuelve ansioso. El estado ideal de un juego

en el aprendizaje es aquel que se produce en una delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad, entre la interioridad y la exterioridad, es decir, en una zona de estado de flujo, en la que en el cerebro la emocionalidad y excitación del circuito nervioso estén en sintonía con la exigencia del juego; similar a lo que ocurre en los juegos computarizados y de Nintendo, en los cuales el niño se siente ocupado en una actividad que lo atrapa y retiene toda su atención sin esfuerzo y por consiguiente en este estado el cerebro descansa y produce muchas asociaciones cognitivas de alto nivel.

En este estado de flujo y de distensión, el niño se caracteriza por la ausencia del yo, este es un estado de catarsis en el que se pierde la conciencia y se abandonan las preocupaciones y las tensiones, es un estado libertario para la creación.

El juego, como espacio liso y plegado (Deleuze), o como jugar ligado a la vida y a un lugar (Winnicott), asociado a la interioridad con situaciones imaginarias, para suplir demandas culturales (Vigotsky), sometidas a un fin (Dewey); de tipo libre, separado, incierto, improductivo, reglado y ficticio (Callois) o como lo plantea Huizinga[20], “una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria”. En otros sentidos, para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget), o para reducir las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos (Freud).

Todas las anteriores teorías, en síntesis, de una u otra forma, son atravesadas conceptualmente por la creatividad, que se gesta en el juego en la que en forma directa o indirecta se produce la cultura humana que logra potenciar las zonas de desarrollo humano, desde lo cognitivo, cognoscitivo y de operaciones mentales; desde la creación de normas sociales e institucionales; desde la creación de nuevos

objetos y productos de la literatura y el arte a través del sentido y del “sin sentido” y desde la relación del desarrollo emocional y afectivo que produce el juego con la inteligencia. Es lo que en cierta forma inspira este ensayo lúdico, para que la labor educativa se centre en este último sentido, debido a que estas etapas de desarrollo afectivo siempre se podrán potenciar durante toda la vida, favoreciendo los procesos psicológicos superiores del ser humano.

En esencia, Donald Winnicott^[21] sintetiza lo anterior así: “De hecho, el niño humano está presente todo el tiempo, en todas las etapas, por más que pueda decirse que prevalece una de estas. Las tareas primitivas jamás se completan, y a lo largo de la niñez ese carácter incompleto plantea un desafío a los padres y educadores”.

Desarrollo emocional

Entre los 3 y 4 años, los niños son capaces de entender, expresar y controlar las emociones. Empezar a controlar estas últimas se ha llamado “regulación emocional” y es la competencia que adquieren de medir o moderar sus reacciones (Puche, R. et al., 2009).

Igualmente, pueden anticipar la posición que toman y la evaluación que los otros hacen de sus sentimientos y comportamientos. En esa medida, el control de las emociones está relacionado con la manera como comprenden la perspectiva que los otros tienen sobre ellos. Aquel pequeño de cambios súbitos, de alegría a rabietas, va abriendo camino a un niño que tiene una comprensión emocional cada vez más compleja, que regula sus emociones pues diferencia sus matices y gradaciones (Puche, R. et al., 2009).

Hacia los 5 años, los niños necesitan sentir que tienen algún grado de control sobre sus vidas y empiezan a comprender que son responsables por los efectos de sus comportamientos y que son sus elecciones y esfuerzos los que influyen el logro o no logro de las metas que se proponen.

En este mismo período, los niños han desarrollado igualmente la capacidad de comprender las emociones de los otros en un contexto más amplio. Por esto empiezan a entender problemáticas tales como: los niños enfermos en los hospitales, la gente que muere o sufre hambre en las guerras, las dificultades de la vejez y la mendicidad, entre otras.

La capacidad para demostrar empatía ante las situaciones crónicas o agudas igualmente se desarrolla hacia esta edad, mostrando mayor colaboración con los adultos en situaciones de enfermedad o discapacidad (Puche, R. et al., 2009).

Desarrollo social

Se trata de un proceso que los niños construyen lentamente y que no aparece de manera repentina. Lo empiezan a construir a lo largo del primer año, pero hacia los 3 o 4 años esa competencia, para darse cuenta de las creencias y los deseos de los otros y de diferenciarlas de los propios, se extiende a muchos campos.

Para los niños, el proceso de aprender a negociar entre sus deseos, la mayoría de las veces, inmediatos y absolutos, en contravía con el deseo del adulto, de aceptar las normas y restricciones que impone la cultura, es una tarea de su vida cotidiana llena de retos y dificultades.

Encontrar el equilibrio, el momento y las condiciones para hacer una transacción o negociación con los deseos y las normas constituye, como establecimos anteriormente, la base del proceso de socialización. Entender las diferencias entre deseos y creencias propias y ajenas, se sintetiza en la capacidad de “entender el punto de vista del otro” o “ponerse en los zapatos del otro” y con ello, lograr interpretar sus conductas e intenciones. Comprender que una misma realidad se puede entender de dos o más maneras es empezar a aceptar la “relatividad” de los puntos de vista, es acceder a la gama en que muchos presentan el blanco y el negro. Esta relatividad es el soporte del proceso de socialización, de los principios de tolerancia, de civilidad y del proceso de construcción de conocimientos (Puche, R. et al., 2009).

Cuando los niños logran establecer ese puente y “ponerse en los zapatos” del otro, aceptan sus planteamientos: sean órdenes, reacciones o pareceres y entienden la manera como los afectan. Entre los 4 y los 5 años, los niños enfrentan el desafío de desarrollar su capacidad para relacionarse con los otros y regular sus propios actos.

Los niños son cada vez más hábiles para anticipar y adoptar los puntos de vista de otras personas y para comprender ciertas categorías “sociales” en diversas situaciones del contexto.

El juego cooperativo entre pares ocupa un papel relevante en este camino porque la interacción con otros niños de la misma edad y la adopción de múltiples roles favorecen la definición de su personalidad, el crecimiento de su autoestima, el fortalecimiento de sus valores y la formación de un criterio propio. A través de las relaciones de amistad con niños de la misma edad, la capacidad para controlar sus emociones se incrementa (Puche, R. et al., 2009).

Neurociencia

Relación neuronal

El desarrollo saludable del cerebro tiene un impacto directo sobre las habilidades cognitivas. La nutrición inadecuada antes del nacimiento y las experiencias negativas o la falta de estímulos adecuados durante los primeros años de vida influyen en el desarrollo cerebral y tienen un impacto decisivo en la vida adulta, ya que pueden causar desórdenes neurológicos y trastornos de conducta. Los investigadores Ann y Richard Barnett (2000) en la introducción de su libro *El pensamiento del bebé* expresan: “Desde el momento de nacer necesitamos los cuidados y el amor de otras personas. En los últimos años ha quedado más claro que la calidad y el carácter de las interacciones con otros (padre, madre, familiares y cuidadores ajenos a la familia) ejercen una influencia sobre el desarrollo cerebral.

Al mismo tiempo, los adelantos de la genética proporcionan nuevos conocimientos acerca del poder de los factores innatos en la conformación de nuestra vida”.

Afirman que el cerebro infantil no es una página en blanco, que espera que se escriba en ella una historia, ni tampoco un circuito impreso inmutable, controlado por implacables genes. Que un gen se exprese o no en un individuo y cómo lo haga (es decir, si llegara a hablar y qué dirá) depende de la interacción dinámica de la herencia genética y las experiencias personales.

Aseguran, además, que la ciencia nos dice ahora mucho más de lo que sabíamos acerca de lo que los niños necesitan y cuándo lo requieren. Aunque los esfuerzos combinados de neurólogos, educadores, psicólogos y pediatras aún no llegan a formar una teoría del desarrollo cerebral, la amplia variedad de estudios en muchas disciplinas va brindando conocimientos nuevos y muy promisorios.

Durante el embarazo, el cerebro en formación crea, a cada minuto, la prodigiosa cantidad de 250 000 neuronas o células cerebrales y, cada una de ellas envía un impulso eléctrico. Se ha descubierto que estas células se mueven, se comunican en un orden perfecto, y se ubican en el lugar que le corresponde. La manera como se conectan da lugar a la construcción del cerebro. Álvarez (2000) considera al cerebro un laboratorio fascinante. Manifiesta que es un instrumento maravilloso el cual nos asombra cada vez más, mientras aprendemos de él.

Su crecimiento comienza de manera explosiva y con velocidad decreciente. A los doce días de fertilizado el óvulo, el cerebro ya puede reconocerse. Al nacer un bebé pesa seis o siete libras y su cerebro representa el 11% del peso total. En un adulto es solo el 2.5%. A los cinco años, el cerebro ha alcanzado el 80% de su crecimiento total. A los ocho está prácticamente concluido. Es decir, del nacimiento a los ocho años hay más crecimiento cerebral que de los ocho a los ochenta. Los neurocientíficos William Greenough, de la Universidad de Illinois, y Mary Beth Hatten, de la Universidad de Rockefeller (Newsweek, 1996), coinciden en afirmar que existen “ventanas cerebrales” que se abren entre las 17 semanas de gestación y los 5 años de vida, y estas serán la clave para que el niño o la niña tengan una mayor o menor receptividad.

Estas afirmaciones nos advierten acerca de la importancia que tiene una estimulación adecuada desde la vida intrauterina y en los primeros años del ser humano. Por eso, los padres y madres de familia, los educadores y las educadoras debemos asumir un papel mucho más activo en la creación de un ambiente propicio, para potenciar su desarrollo integral.

Por lo tanto, es fundamental plantearse las siguientes preguntas: ¿Cuándo, cuánto y cómo podemos estimular el cerebro infantil? ¿Qué tipos de experiencias favorecen la adaptación del niño y la niña al medio que le rodea? ¿Cómo participar activamente en el desarrollo de la niña o el niño sin sobreestimar o sobrecargar de actividades su mundo infantil? Los estudios demuestran que desde el inicio de la vida poseemos un potencial interno y que este se desarrollará de acuerdo con la calidad, cantidad y el momento en el cual se realicen las conexiones o circuitos neuronales.

De ahí la importancia de la estimulación entendida como un conjunto de acciones que contribuyen a potenciar el desarrollo integral del ser humano, durante sus primeros seis años e inclusive en la vida intrauterina, para prevenir posteriores problemas relacionados con factores biológicos y ambientales en las áreas específicas de su desarrollo.

Este paradigma emergente sugiere que el desarrollo infantil comprende períodos críticos, vinculados con la influencia del ambiente y la manera como se llevan a cabo los circuitos neuronales en el cerebro para el funcionamiento en diversas áreas, tales como: matemática, lógica, lenguaje, música, emociones y actividades del movimiento.

[Desarrollo cerebral en la primera infancia](#)

La primera infancia es el período de desarrollo cerebral más intenso. Es fundamental proporcionar una estimulación y nutrición adecuadas para el desarrollo durante los tres primeros años de vida, ya que es cuando el cerebro de

un niño es más sensible a las influencias de su entorno. Un rápido desarrollo cerebral afecta al desarrollo cognitivo, social y emocional, además de que ayuda a garantizar que cada niño alcance su potencial y se integre como parte productiva en una sociedad mundial en rápido cambio (OMS, 2009).

Cuanto más estimulante sea el entorno en la primera infancia, mayor será el desarrollo y el aprendizaje del niño. El desarrollo lingüístico y cognitivo es especialmente intenso desde los seis meses a los tres años de vida.

Los niños que pasen su primera infancia en un entorno menos estimulante, o menos acogedor, emocional y físicamente, verán afectado su desarrollo cerebral y sufrirán retrasos cognitivos, sociales y de comportamiento. Estos niños, en momentos posteriores de su vida, tendrán dificultades para enfrentarse a situaciones y entornos complejos. Los niveles altos de adversidad y estrés durante la primera infancia pueden aumentar el riesgo de enfermedades relacionadas con el estrés y de problemas de aprendizaje hasta bien avanzada la edad adulta (OMS, 2009).

Desarrollo del juego

Hacia los 4 años, el interés por sus compañeros se incrementa y lo expresan a través de comportamientos tanto cooperativos como agresivos. Compartir juegos y actividades con niños de la misma edad da pie a las relaciones de amistad y ayuda a incrementar la capacidad de controlar las emociones.

Sin embargo, es bueno aclarar que en este período el comportamiento de los pequeños está todavía muy determinado por el contexto de las situaciones en las que participa. Por ejemplo, pelean con el hermano que les pega y les arrebatan los juguetes; en cambio, con los compañeros no manifiestan estos comportamientos (Puche, R. et al., 2009).

Entre los 5 y los 6 años, los niños enfrentan un desafío aun más grande: adquirir la competencia para relacionarse con los otros y lograr la regulación de sus propios actos. Como a esta edad ya no comprenden el mundo desde una única

perspectiva, la suya, entonces logran entender el comportamiento de los otros desde la perspectiva que los otros tienen sobre las situaciones. Además, son capaces de imaginarse a ellos mismos en esa posición y responden a la situación como posiblemente lo harían las otras personas (Puche, R. et al., 2009).

Durante este período, las primeras relaciones de amistad entre los niños se establecen preferiblemente con compañeros de juego del mismo sexo. El juego cooperativo y las relaciones de amistad están muy influenciadas por las expectativas que los padres o adultos les expresan según el papel que cada uno asume: si se trata de un rol femenino o uno masculino.

Desarrollo del lenguaje

Existe un buen número de “saberes” de los niños, ligado con la lectura y la escritura, mucho antes de entrar en la escolaridad formal. Desde muy pequeños, los niños imitan muchos comportamientos de los adultos y con ellos establecen algunas rutinas que los relacionan con el mundo de la lectura, la escritura y, en general, con el de los libros.

Además de esos “saberes”, desde muy temprano los niños saben cuáles son los objetos donde se leen las palabras y diferencian entre los garabatos y los dibujos para representar las palabras, entre otros conocimientos (Puche, R. et al., 2009).

Factores de riesgo en el desarrollo durante la primera infancia

Numerosos factores pueden interrumpir el desarrollo del niño en la primera infancia. De acuerdo con la OMS (2009), los siguientes cuatro factores afectan al menos al 2 –25% de los lactantes y niños de corta edad en países en desarrollo:

- ❑ Malnutrición suficientemente crónica y grave para frenar el crecimiento.
- ❑ Estimulación u oportunidades de aprendizaje insuficientes.
- ❑ Carencia de yodo.
- ❑ Anemia.

Otros factores de riesgo importantes son el retraso del crecimiento intrauterino, la depresión materna, la exposición a la violencia y la exposición a los metales pesados.

El desarrollo de una conexión emocional temprana con un cuidador también es fundamental para el bienestar de un lactante. Si el niño no cuenta con un cuidador habitual con el cual pueda establecer un vínculo afectivo, puede sufrir efectos perjudiciales significativos en su desarrollo cerebral y su función cognitiva.

[Intervenciones en favor del desarrollo en la primera infancia](#)

Para alcanzar su potencial, los niños de corta edad deben pasar tiempo en un entorno afectuoso y receptivo, en el que no sufran abandono ni castigos o muestras de desaprobación inadecuadas (OMS, 2009). Los progenitores y las familias son la clave del desarrollo en la primera infancia, pero necesitan apoyo para proveer el ambiente adecuado. Es imperativa la aplicación de políticas públicas de protección social “favorables a las familias”, que garanticen ingresos suficientes, subsidios a la maternidad y apoyo financiero, y que permitan que los padres, madres y cuidadores puedan dedicar tiempo y atención a los niños de corta edad.

A escala mundial, las sociedades que invierten en los niños y en sus familias durante su primera infancia son las que cuentan con las poblaciones con mayores índices de alfabetización y destreza numérica, y las que disfrutan de una mejor salud y menores índices de desigualdad en la materia.

Las intervenciones en pro del desarrollo en la primera infancia (DPI) proporcionan experiencias de aprendizaje directo a niños y familias. Se caracterizan por:

- ❑ Dirigirse a niños de corta edad y desfavorecidos.
- ❑ Ser de calidad alta y duradera.
- ❑ Estar integradas con sistemas y servicios de apoyo a las familias, la salud, la nutrición o la educación (OMS, 2009).

El sistema de atención de salud y los proveedores de asistencia sanitaria desempeñan funciones fundamentales, ya que suelen ser los puntos de contacto temprano con un niño y pueden facilitar su acceso a otros servicios de atención a la primera infancia. Los dispensadores de atención de salud son fuentes fidedignas de información para las familias y pueden proporcionar orientación crítica sobre:

- La forma de comunicarse con los lactantes y los niños.
- Las formas de estimular a los niños para mejorar su desarrollo.
- El modo de solucionar problemas de desarrollo comunes, como los relativos al sueño, la alimentación y la disciplina.
- Las formas de reducir lesiones comunes en la infancia.

Repercusión económica y la respuesta de la OMS

La inversión en los niños de corta edad es fundamental para el desarrollo de la economía de un país. Proporcionar oportunidades de aprendizaje en la primera infancia, junto con una nutrición mejorada, aumenta la probabilidad de que los niños sean escolarizados y, de adultos, obtengan mayores ingresos, tengan una mejor salud, no caigan en la delincuencia y sea menor su dependencia de la asistencia social, con respecto a los que no reciben apoyo para su desarrollo en la primera infancia (OMS, 2009).

La Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, creada por la OMS en 2005, ha señalado el desarrollo en la primera infancia como una cuestión prioritaria. La OMS y el UNICEF han establecido un conjunto de instrumentos para que los profesionales y proveedores comunitarios de atención primaria de salud proporcionen asistencia a los padres y madres, las familias y las comunidades, sobre el modo de fomentar el desarrollo de los niños y de prevenir riesgos. Se trata de una síntesis de los enfoques que han resultado más eficaces en el contexto de países con pocos recursos (OMS, 2009).

Estos y otros esfuerzos en pro del desarrollo de los niños incorporan los principios de equidad, derechos e integración de servicios, lo cual representa un enfoque que abarca la totalidad del ciclo vital y participación de la comunidad.

Estimulación

Definición

Corresponde en este apartado hacer la definición del término técnicas, estrechamente relacionado con el tema en investigación. Mencionan, Pérez y Merino (2012, s.pág.), sobre el significado de la palabra *técnicas*, lo siguiente: “[...] una técnica es un conjunto de procedimientos reglamentados y pautas que utiliza como medio para llegar a un cierto fin”.

En relación con lo anterior, las técnicas son todos los procedimientos que se pueden desarrollar para alcanzar un determinado resultado en una actividad o tarea por ejecutar, para obtener el efecto deseado; estos son aplicados de forma repetitiva y responden a las necesidades que tienen los usuarios.

Pérez y Merino, (2012, s.pág.), siguen apuntando: “[...] la técnica se puede decir que es fruto de la necesidad del hombre de poder llevar a cabo la modificación de su entorno”.

La cita anterior implica que fue el hombre quien inventa, por sus propios medios, las diferentes técnicas para facilitar su trabajo, su vida, entre otros aspectos, con el fin de obtener buenos beneficios en el desarrollo de diferentes actividades que las personas viven diariamente. Estas pueden llegar a solucionar situaciones específicas del hombre al realizar un trabajo, actividad o labor.

Las personas desarrollaron las técnicas con el propósito de facilitar una función específica para cubrir sus necesidades; surgen cuando se requiere modificar, mejorar o enriquecer lo que se desea.

Cuando se desarrolla alguna técnica se necesitan tanto habilidades intelectuales como manuales, entre otras, por parte de quien las realiza. Las técnicas deben ser utilizadas por quienes conocen cómo se emplean, pues fueron creadas con una función o un fin específico.

Las funciones de una técnica pueden ser transmitidas de una a varias personas. Conforme se van aplicando las técnicas, estas pueden irse mejorando con el pasar del tiempo. Cuanto más se practique o se ejecute una técnica, sus resultados pueden ser más favorables para quien las está necesitando.

Características

Las técnicas presentan algunos caracteres que las definen como tales. Obsérvese:

- “Nace en la imaginación y luego se pone en práctica; muchas veces nace de la prueba y error”.
- “Se suele transmitir entre personas y se mejora con el tiempo y la práctica”.
- “Cada persona le imprime su sello personal”.
- “No es exclusiva de los humanos, aunque nuestras técnicas son más complejas que las de los animales” (Alegsa, 2016, s.pág.).

Las características anteriores hacen referencia a que las técnicas están en la mente de la persona y luego el individuo las ejecuta en los procedimientos por desarrollar.

Son transferibles después de haberlas practicado, pues se logran pasar de una a otras personas, según sea el caso; se les pueden realizar cambios y van a depender del que las esté utilizando o las vaya a utilizar.

Las técnicas se utilizan tanto para las personas como para los animales, para un fin determinado; sin embargo, se considera que las dirigidas a las personas no son tan simples como las de los animales

Tipos de técnicas

Independientemente del campo donde se debe aplicar una técnica, se deben tomar en cuenta las herramientas, conocimientos y otros aspectos para lograr utilizarlas. Las técnicas se pueden aplicar en varias áreas: científica, técnica y social.

La revista educativa virtual Mastiposde.com (2015) menciona algunos tipos de técnicas: técnicas de investigación, técnica jurídica, técnica vocal, técnicas de estudio, técnicas de impresión, técnicas de relajación, técnicas de grabado, técnicas de dibujo.

Existen también las técnicas didácticas, las cuales constituyen instrumentos para transmitir el conocimiento a quienes lo requieren de parte de quien lo posee.

La tendencia actual de las técnicas de enseñanza es la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes o aprendientes. El docente se constituye en un mediador que facilita el aprendizaje con lo cual se superó la educación bancaria y receptiva de quien aprende y el discípulo pasó a formar parte activa de su construcción.

Una clasificación específica de técnicas la constituye las técnicas de estimulación. En una valoración del concepto, las técnicas de estimulación pueden apuntar a diferentes ámbitos, y siempre persiguen el mejoramiento de un área, conducta o aspecto de un sujeto determinado. *Estimular* implica “hacer que alguien quiera hacer algo o hacerlo en mayor medida”; “poner en funcionamiento un órgano”. (del.rae.es). De esta manera, uniendo los términos, *técnicas de estimulación* vienen a ser el conjunto de procedimientos reglamentados para lograr que alguien quiera hacer algo, hacerlo en mayor medida; o bien, dirigidos a poner en funcionamiento algún órgano de alguien.

La estimulación

Actualmente, la estimulación es un tema de mucho interés para los padres de familia. Muchos de los progenitores, sin darse cuenta, realizan actividades

estimuladoras a sus hijos, despertando en ellos e incitándolos a conocer su alrededor y disfrutar de este.

Investigadores sobre este tema han encontrado diferentes conceptos que pueden definir el tema de la estimulación. Figueredo (2015, pág.20) menciona que “la estimulación del desarrollo del niño siempre ha sido tema de actualidad, su importancia es reconocida por todos los países en los cuales se han desarrollado acciones e investigaciones en este sentido”.

Se ha investigado que la estimulación temprana inicia en los primeros meses de vida, donde, por medio de diferentes actividades y técnicas desarrolladas para estas etapas, se actúa sobre el desarrollo del individuo en diversas áreas. Se logran obtener, de esa forma, mejores resultados para el futuro aprendizaje y conocimiento del infante; se abre un panorama más amplio de posibilidades en el proceso de crecimiento, tanto en lo físico como emocional.

Por lo tanto, aquellos países o instituciones que implementan en los niños diferentes actividades de estimulación han comprobado que estos tienen mayor facilidad en su desarrollo físico, social e intelectual. Sus capacidades de percibir, sentir, conocer, entre otras, serán mucho mejores que si no se les estimula.

Por otra parte, las percepciones visual y auditiva estimuladas con técnicas y métodos evidencian resultados notorios en la vida posterior del niño.

Canales (2013, pág.15) menciona que “la estimulación temprana es una serie de actividades, técnicas y juegos, que se usan en infantes, los cuales son empleados desde que nacen hasta que cumplan sus 6 años”.

Cuando se realizan las actividades para estimular al niño, se visualiza el mejoramiento, desarrollo y adecuado funcionamiento de las diferentes áreas; se ofrecen experiencias enriquecedoras que le permitan formar bases para la obtención de futuros aprendizajes que fortalecen su desarrollo físico y emocional.

Zúñiga (2010, pág.20) menciona que “la estimulación temprana solo busca desarrollar la potencialidad con la que nacen todos los niños, no es ningún

sacrificio para el niño, por el contrario lo ayuda a disfrutar de sus habilidades y a potenciarlas de manera natural”.

La gran mayoría de habilidades del ser humano para la vida y la supervivencia son innatas y se degradan o se potencian, según la estimulación que el individuo reciba; de esta forma, se afectan otras zonas de aprendizaje listas para el desarrollo y formación.

La estimulación permite ese proceso de activación de todas las habilidades que cada individuo posee, hasta hacerlas florecer, para que se inicie el desarrollo y no se inhiban; se puedan activar lo antes posible en el proceso de desarrollo y crecimiento del niño, para obtener mayores beneficios en las edades posteriores.

Importancia de la estimulación en Educación Preescolar

Los seres humanos actúan de una forma particular, según circunstancias específicas. Así, las conductas o reacciones entre una persona y otra son diversas, aunque los contextos sean similares. Obsérvese:

Al respecto, Córdoba (2010, pág. 20) señala:

“Cada individuo experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de las experiencias que haya tenido, aprendizaje que haya recibido, carácter y de la realidad específica. Algunos de las reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse”.

El individuo posee una formación comportamental diferente, según su desarrollo emocional y el entorno donde se establece; ello determina algunas emociones e inhibe otras. Algunas de estas emociones y comportamientos son innatos, otros son adquiridos; es fundamental, por tanto, un proceso de estimulación en las etapas iniciales, para establecer parámetros y límites a la formación adecuada de los niños al inicio de la disciplina escolar, con el propósito de favorecer la integración social adecuada.

La interacción social inicia desde la primera infancia, favorecida por adquisiciones

afectivas que constituyen importantes características de esta etapa del desarrollo humano. No obstante, el avance de las habilidades sociales no es igual en todas las personas, como ya fue citado; este, además, es influenciado por factores como género, personalidad y estímulos recibidos.

Así, las diferentes técnicas que permiten la estimulación socioafectiva, utilizadas como técnicas desde el entorno familiar y en los centros infantiles, se convierten en herramientas sumamente importantes en el proceso de socialización de los infantes. Estas, a su vez, proporcionan un escenario propicio para el ensayo de las habilidades sociales que, por lo general, no maduran adecuadamente en ausencia de una apropiada estimulación.

El proceso de formación es necesario para establecer parámetros de equilibrio en el comportamiento de los niños, quienes deben aprender a ubicarse en los diferentes entornos donde se desarrollan, los cuales pueden generar ambientes diferentes, socialmente hablando, pero donde los principios, valores y conductas deben ser siempre los mismos.

Características de las técnicas de estimulación temprana

De acuerdo con Suazo (2012, s.pág.), en torno de las técnicas de estimulación temprana existen una serie de caracteres definitorios que engloban su esencia:

1. Se pueden dar en cualquier ámbito.
2. Que haya interés real por mejorar el desarrollo integral del niño.
3. La técnica se enseña y se aprende.
4. Es una labor que se extiende a las diferentes instituciones (salud, higiene, educación, etc.).
5. Respeta la cultura de cada familia y los aspectos constructivos para el desarrollo del niño.
6. Respeta la individualidad y aprecio a sus capacidades, un manejo humano y comulación permanente y creciente.

7. Debe ser un plan de compromiso responsable y de colaboración para el progreso de los niños.
8. Es una enseñanza personal, inolvidable que favorece al niño que espera afecto, apoyo y estímulo para ser útil socialmente.

Lo anterior menciona las características de las técnicas de estimulación en los niños. Obsérvese la importancia de estas en función de enriquecer las diferentes áreas del desarrollo de los infantes.

Al realizar las técnicas de estimulación, el niño no solo recibe el afecto sino una serie de estímulos que le inducen a conocer de una mejor manera todo su entorno y vida personal.

Socialización

Es necesario definir el término socialización, como parte de los vocablos clave de este estudio, el cual enfoca la estimulación como instrumento para el logro de la socialización en el grupo de estudiantes seleccionados. Pérez y Merino (2012, s.pág.) definen socialización como el “proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad”.

El sujeto, como ser humano, adquiere una individualización en su desarrollo debido a las formas en que experimenta, observa y percibe, y también por el hecho de que se percibe a sí mismo como una persona que existe dentro de un grupo familiar. Las experiencias a temprana edad son parte fundamental en su desarrollo como ser único y en constante cambio.

Este cambio es a nivel físico y emocional: el cambio a nivel físico se observa conforme va creciendo el niño en estatura y peso; a nivel emocional se observa cuando se expresa al hablar, sus formas de pensar y en su aprendizaje.

Las experiencias que vive el niño en su temprana edad son fundamentales en el desarrollo. Los diferentes ambientes y la calidad de estos influyen en su aprendizaje, lo cual contribuye al desarrollo emocional y psicosocial. En el niño, la

mayor influencia positiva es puesta en evidencia cuando recibe afecto, seguridad, amor y comprensión, entre otros.

El ser humano puede individualizarse cuando logra involucrarse y relacionarse con otros. El integrarse en una sociedad le facilita al ser humano encontrar mayores oportunidades como persona y desarrollarse como tal en su entorno. Pérez y Merino (2012, s.pág.) mencionan: "Este aprendizaje les permite obtener las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en la interacción social".

Amar y Lanos (2005, pág.13) señalan que "dado que la persona se individualiza sólo (sic) en sociedad, la calidad del desarrollo humano se define en la forma de vínculo social que caracteriza a determinada sociedad".

Día a día los niños, jóvenes y adultos se relacionan con otros y tienen experiencias que le favorecen su personalidad; estas experiencias pueden ser agradables o no agradables, pero contribuyen a que la persona logre fortalecerse como ser. Al construirse y fortalecerse la personalidad en el individuo, se logra cambiar positivamente su forma de pensar, de analizar y de actuar.

A un individuo con una adecuada personalidad se le facilita involucrarse en la sociedad en que vive, asimilando su cultura y la cultura de otros. Amar y Lanos (2005, págs.13, 14) señalan que "la experiencia social es la base sobre la que construimos nuestra personalidad, esto es, el entramado, relativamente consciente, de las formas de pensar, sentir y actuar de una persona".

Los seres humanos manejan patrones de conducta muy similares, pero al mismo tiempo son muy diferentes. Viven en un mundo donde se debe aprender a aceptar la realidad, actuando sobre ella, la cual a su vez es muy activa y cambia constantemente.

Las personas deben adaptarse e involucrarse en las diferentes actividades que se viven como miembros de una sociedad, con sus compañeros, cooperando y colaborando en la conservación de sus grupos.

La psicología se ha interesado por estudiar las conductas del ser humano desde su niñez, adolescencia, juventud, edad adulta, como ser personal, social y espiritual. El niño es un ser capaz que posee mucha facilidad cognitiva y con habilidades, pero que necesita aprender a relacionarse con otros, que le ayuden a desenvolverse en el mundo en que vive. El niño, desde sus primeros meses de vida, sin saberlo se relaciona con otras personas, ya sea su mamá, papá, hermanos (si los hay), abuelos, entre otros.

Conforme el niño crece, aprende que existen otras personas a su alrededor que lo aman y lo cuidan, pero que existen reglas por aprender para que todo esté bien. Por ejemplo, conocerá que su hermano tiene un cuarto y además tiene otros juguetes que aun, si él los desea, debe aprender a pedirlos, por medio de llantos, rabieta o, simplemente, tomarlos. Poco a poco, el infante participará de actividades sociales donde sus padres lo llevan, conociendo a otros que tal vez nunca había visto, pero que debe y tiene que estar en sitios que a lo mejor no sean de su agrado.

Así como el niño, todo adulto cada día y constantemente debe estar viviendo una vida social con vecinos, amigos, conocidos y desconocidos. Mondol (2010) señala que “es como si por todos lados, y de una manera continua, brotara esa vida en sociedad que algunos llamamos sociabilidad humana” (pág.135).

La sociedad está formada por las personas que están en una población, comunidad, barrio, entre otros; en ella se comparten costumbres, valores, creencias y normas para poder vivir y convivir, interactuando entre todos de maneras particulares. Para una sana relación entre las personas, es muy importante saber y practicar valores como el respeto, comunicación, tolerancia, entre otros, lo cual facilita la agradable interacción entre los individuos de una sociedad.

Para que se logre una adecuada interacción entre las personas, sus acciones deben respetar las de las otras personas a su alrededor. Al interactuar se observan resultados que influyen positiva o negativamente en los demás.

La socialización es un proceso que todo ser humano debe aprender desde su niñez hasta la edad adulta. Se dice que la familia es la encargada de introducir al niño en la vida social; es aquí donde tiene sus primeras relaciones sociales. Es el hogar donde el niño inicia y construye su propio mundo social.

Pérez y Merino (2012, s.pág.) mencionan: “Sigmund Freud, el padre del psicoanálisis, ha definido la socialización desde una perspectiva del conflicto, como el procedimiento que lleva a un sujeto a saber cómo debe controlar ciertos instintos naturales (innatos) que resultan antisociales”.

La socialización es una transformación que debe vivir y experimentar toda persona; este proceso es la relación que tiene el individuo con sus semejantes, aceptando las pautas y reglas que establecen otros en la vida social con los demás.

El niño, para poder formar parte de un grupo, debe aceptar reglas, normas, que tal vez no son las mismas que él conoce en su familia; por tal motivo, las familias deben crear ambientes y crear vínculos afectivos y de confianza en sus hijos.

Las personas viven en un mundo social en el cual están rodeados de otros seres similares, que también se perciben a sí mismos como seres sociales. Para poder adaptarse, cada persona debe aprender las reglas, normas, comportándose de una manera adecuada con las exigencias sociales establecidas. La socialización debe ser de interés mutuo, interés para el individuo como para la sociedad, con el fin de tener una buena relación de supervivencia.

Características de la socialización

Una vez definida la socialización, se exponen seguidamente sus características: “La socialización es la capacidad de relacionarse con los demás, el ser humano no se realiza en solitario, sino en medio de otros individuos de su misma especie, si no existiera esta relación de períodos fundamentales de su evolución, no se humanizaría.

La socialización es convivencia con los demás, sin la cual el hombre se empobrecería y se privaría de una fuente de satisfacciones básicas para el equilibrio mental.

La socialización es interiorización de normas, costumbres, valores y pautas, gracias a la cual el individuo conquista la capacidad de actuar humanamente” (Alanya, 2007, pág.2).

Las tres características anteriormente citadas refieren la socialización como fundamental y primordial en toda persona; este es un ser social y por ende busca cómo relacionarse con otros. Al relacionarse, el ser humano alcanza enriquecer las costumbres, tradiciones y la cultura donde vive.

Tipos de socialización

A continuación se mencionan los tipos de socialización del ser humano en las diferentes etapas de su vida.

Para Alanya (2007, pág.2), la “socialización primaria [...] se da en los primeros años de vida y se remite al núcleo familiar”. Este tipo de socialización lo vive el niño desde los primeros meses de vida, y es sin duda en su familia donde va a aprender y a tener contacto social con las personas que están más cerca de él, con lo cual tiene un aprendizaje importante para su niñez. Aquí, el niño y su familia crean sus primeras experiencias socioafectivas, donde el amor, comprensión, cariño y comunicación van a ser fundamentales en esta primera fase.

El mismo autor se refiere a la socialización secundaria: “Es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objeto de su sociedad” (Alanya, 2007, pág.2). En este tipo de socialización, el individuo ya ha tenido otras experiencias vividas al convivir y relacionarse con sus pares. Este proceso de socialización induce a la persona a enriquecer su vida social para una fácil relación con otras personas del mismo o diferente sexo.

Por último, la socialización terciaria: “Empieza con la vejez, se inicia con una crisis personal, ya que el mundo social del individuo pasa a restringirse y a volverse monótono” (Alanya, 2007, pág.2).

Este tipo de socialización la viven las personas de edad avanzada, a las que la sociedad llama “adulto mayor”; aquí el individuo ya ha recorrido toda una vida relacionándose socialmente, donde ha compartido muchas de sus experiencias con otros, pero que finalmente llegan al punto de limitarse a descansar o pasarla tranquilo.

Socialización y valores

La educación en valores en el alumnado debe iniciarse en la familia, pero en los últimos años estos no están siendo ni practicados ni enseñados por los padres o encargados; los padres no están tomando de su tiempo para instruir a sus hijos en los valores y están delegando en los docentes tan importante tema.

El papel asignado a la familia es muy importante pues es en ella donde el infante tiene sus primeros conocimientos prácticos con los valores. Sin embargo, se está produciendo un desinterés en instruir a sus hijos, cuyos padres dejan que esas funciones del hogar sean asignadas a los docentes. Escobar y Cevallos (2006) destacan lo siguiente:

La formación de valores no debe manejarse en el salón de clases como una asignatura más que los alumnos y las alumnas deben estudiar cada semana, sino como una reflexión cotidiana de la manera en que conviven los diferentes actores que forman el ambiente familiar, escolar y social de los educandos.

El maestro o la maestra debe tener presente que en la educación integral de los educandos, la formación en valores es un aspecto tan importante como el desarrollo de otras capacidades cognitivas, pues los niños y las niñas, al adquirir actitudes positivas hacia su persona y hacia quienes los rodean, desarrollan habilidades útiles para enfrentar la problemática implícita en la vida social.

La adquisición de valores útiles para la convivencia armónica enfrenta grandes obstáculos, por ejemplo, la influencia de la educación familiar, que no siempre tiene como base valores aceptados de manera universal; el efecto de los medios de comunicación masiva en los escolares, quienes en muchas ocasiones se convierten en receptores pasivos de mensaje violentos, consumistas, individualistas y de competencia desmedida.

A los aspectos anteriores se suma la gran diversidad de valores manejados en las sociedades actuales, resultado de un proceso integrador que nos acerca a realidades culturalmente ajenas y distantes. (pág. viii)

Y es que a nadie se le escapa la influencia de la familia y los valores que son transmitidos a través de ella. La familia se convierte en piedra angular ya que es en ella donde el niño adquiere las primeras normas, actitudes y valores.

La escuela no puede sustituir la función de la familia. Familia y medios de comunicación se influyen recíprocamente puesto que la primera ha de ofrecer estrategias de consumo sobre la segunda a los niños y, a su vez, las relaciones de los hijos con sus padres están influenciadas por los modelos ofertados por dicho medio de comunicación. En cuanto a la influencia de la sociedad, queda claro que la práctica deportiva actual responde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos que no se corresponden con las intenciones educativas que se proponen desde la escuela.

Escobar y Cevallos (2006) sostienen:

“En el proceso de adquisición de valores, la figura del maestro o de la maestra juega un papel de suma importancia. Por tal razón, el docente debe analizar y clarificar las actitudes que orientan sus acciones, de modo que muestre coherencia entre los que comunica verbalmente a los educandos y lo que manifiesta con sus actos. Es necesario, además, que se convierta en el principal promotor de la

tolerancia en el grupo escolar y que evite imponer criterios o ideas. Su principal función será alentar la discusión y la reflexión acerca de situaciones que ofrezcan aprendizajes, muchas de ellas derivadas del propio trabajo escolar” (pág. viii).

En cualquier caso, es esencial que consideremos que la promoción y desarrollo de los valores se ejercita a través de la experiencia y no por la mera transmisión de ideas.

Aprender un valor significa que el alumno sea capaz de regular su propio comportamiento de acuerdo con lo que representa ese valor. Los valores no se promueven de forma “mágica”, sino que es necesario programarlos y utilizar una estrategia pedagógica adecuada.

En la llamada sociedad postmoderna, existe una gran preocupación social por los valores, que se refleja en distintos ámbitos y foros de discusión; en algunos debates televisivos, discusiones parlamentarias, reflexiones por parte de profesionales de la educación, y también de las familias, hoy más que nunca se habla de “crisis de valores”, “cambio de valores”, “necesidad de una educación en valores”. Sin duda se trata de un tema que está presente en la vida cotidiana, y la escuela no puede ni debe quedar al margen.

De este modo, los centros infantiles, además de instruir y ofrecer aprendizaje de carácter instrumental, deben educar, es decir, contribuir a la plena formación de la personalidad y a la mejora de las relaciones sociales de los alumnos como miembros de una sociedad plural y en continua transformación. Por ello, los centros educativos se hallan ante un difícil reto: por una parte, los infantes se encuentran ante una sociedad muy mediática, claramente dominada por valores como el individualismo, el éxito, el poder, la competitividad, el consumo y la agresividad, mientras que, por otra parte, las instituciones intentan impulsar valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la cooperación.

A nivel de Costa Rica

A comienzos de la década de 1880, la educación no mostraba una organización estructurada, y más bien se reconocía que “había crecido en forma inorgánica, no funcional, sino a manera de agregados. Bien se podría decir que la escuela costarricense hacia 1885 era un cuerpo desvertebrado, incoherente, atomizado” (Jiménez Castro, 2003).

En 1885, siendo Presidente Constitucional de la República el General don Bernardo Soto Alfaro, fue nombrado Secretario de Instrucción Pública el Lic. Mauro Fernández, quien con su amplia visión logra establecer en el sistema costarricense la gran Reforma Educativa de 1886: “En consecuencia, con la reforma se pretendía ajustar la instrucción pública a un plan científico, hacer cambios desde los cimientos, por eso se pensaba en crear un sistema educativo integrado desde el kindergarten hasta la universidad” (Quesada Camacho, 2005).

Hacia finales del siglo XIX, Mauro Fernández plantea la importancia de crear jardines de niños en el país. Gamboa (citada por Chaves, 2007) recoge el pensamiento de este educador quien manifestó: “En Europa y en Estados Unidos tienen gran crédito las escuelas del sistema fröebeliano o sea los llamados jardines de niños y es indispensable su introducción en el país, siquiera por vía de ensayo”. La Educación Primaria continuaba teniendo un papel enorme en el proceso educativo del país. En la Memoria del MEP de 1892-93 (en aquel tiempo llamado Informe de Instrucción Pública), se nota la preocupación por parte de algunos actores por comenzar a establecer centros de educación preescolar en el país basados en metodologías más acordes con las corrientes modernas de la época. En el informe de labores del Colegio Superior de Señoritas, dirigido por Marian Le Capellain, se plantea la necesidad de contar con un kínder en esta institución educativa. Este informe dice lo siguiente:

“En varios de mis informes anteriores he tenido la oportunidad de exponer al señor Ministro, las observaciones que la experiencia de algunos años me ha sugerido para mejorar y perfeccionar en lo posible este centro de educación. A riesgo de importunar, insistiré sobre algunas de mis observaciones.

Hoy se reconoce que el kindergarten o los jardines de la infancia son el punto de partida de la educación infantil. No necesito encomiar este primer peldaño de la vida escolar del niño, porque el punto está completamente discutido y es un hecho que en Europa y en los Estados Unidos de América entran ya los jardines de niños a formar parte del organismo escolar de los establecimientos públicos sostenidos por el Estado o por el Municipio.

La fundación de un kindergarten en el Colegio Superior de Señoritas tendría la ventaja de alojar a los niños y niñas de aquellas familias que desean principiar temprano la educación de sus hijos, los cuales podrían pagar una matrícula que cubriera al menos el sueldo de la profesora que se contratara; serviría de modelo para las que luego se fundasen aisladamente, o como parte de otras escuelas y sería el centro donde las alumnas normalistas se ejercitarían en aquella paciencia y bondad de carácter tan recomendables para dirigir y manejar a los niños en su primera experiencia fuera del hogar doméstico y del medio en que han pasado sus primeros cuatro años” (MEP, 1892-1893).

Pero no fue hasta veinte años después, en 1913, cuando esta idea cobraría vida, mediante el acuerdo N° 939 tomado en el seno de la Secretaría de Instrucción Pública, con el que se crea oficialmente el primer kindergarten anexo a una escuela en nuestro país.

N° 939 – San José, 17 de marzo de 1913 – El Presidente de la República acuerda: Crear un “Kindergarten” anexo a la Escuela Normal de Señoritas destinado a la práctica correspondiente en dicha Escuela, y nombrar para dirigirlo a la señorita Marian Le Cappellain y como auxiliar a la señorita Claudia Orozco, con el sueldo de ¢125 y ¢50, respectivamente. Se fija en cinco colones mensuales la cuota que deberán satisfacer los alumnos que ingresen en aquella Sección.

La Escuela Normal de Señoritas tenía por finalidad la formación de futuras maestras, y con este kindergarten se pretendía que estas docentes realizaran la práctica necesaria para impartir lecciones de preescolar en el momento en que

otras escuelas decidieran brindar este servicio en sus instalaciones. Las prácticas estuvieron a cargo del profesor Porfirio Brenes.

“Las Prácticas de Kindergarten a cargo del señor Porfirio Brenes dieron el resultado que era de esperarse, dadas las condiciones especiales que le son propias para dirigir la enseñanza de los niñitos. Los ejercicios finales presentados por las Normalistas en el kindergarten dieron una prueba evidente de la hábil dirección que tuvieron. Los ejercicios finales consistieron en un examen teórico y de varias lecciones sacadas a la suerte que se dieron en la Escuela Superior de Niñas número 4 y de ejercicios en el Kindergarten.

La Comisión examinadora se integró con los Profesores de Práctica, el que suscribe y la señorita Subdirectora. Como Delegado de la Secretaría de Instrucción Pública asistió don Anastasio Alfaro” (palabras de J. Fidel Tristán, Director del Colegio de Señoritas en febrero de 1914).

La Directora del kindergarten, Marian Le Capellain, muestra su entusiasmo con este nuevo proyecto como se denota en el informe del primer año de trabajo de este centro:

“Cuando el Gobierno del Licenciado don Ricardo Jiménez me ofreció, por medio del señor Ministro de Instrucción Pública, don Roberto Brenes Mesén, el puesto de Directora del Kindergarten que proyectaba abrir, acepté gustosamente dicha oferta. He tenido el placer de ver 24 niñitos contentos y trabajadores despertando paulatinamente sus infantiles inteligencias a los primeros albores de la instrucción auxiliada por la competente señorita Claudia Orozco. El Kindergarten abrió sus puertas el 30 de junio y terminó los trabajos con una fiestecita simpática el 10 de diciembre, teniendo por lo tanto 5 meses y 10 días de trabajo; durante ese tiempo vieron los primeros “Gifts” de Froebel e hicieron ejercicios con el sistema de la Montessori; desgraciadamente la colección de objetos está sumamente incompleta y espero que en el año próximo se podrá vencer toda dificultad para procurar completar lo necesario en un Kindergarten.

El mayor número de los alumnos saben hacer cálculos hasta el número 10 y contar hasta 20 en inglés y español; escriben algo y dibujan un poco original y copiado. No se puede esperar mucho en 5 meses de trabajo en niñitos de tan tierna edad. Conocen al oído 12 diferentes tonos de cantos, juegos o marchas, además de varios juegos sin música y algo de calistenia. De trabajos manuales no hicieron más que algunas cadenas de papel de color, pues para tejer, coser y amoldar nos faltó todo material.

Asistieron varios niñitos como visitas con la esperanza de entrar el año próximo. Debo manifestar que en los Estados Unidos se emplea una maestra por cada 8 niños, así hace falta una ayudante aquí porque 24 para 2 maestras es demasiado, dado el caso que cada niñito necesita atención individual y las lecciones no deben durar más de 20 minutos a lo sumo” (MEP, 1914).

Y en el segundo año de trabajo del kindergarten en 1914, también resalta los avances conseguidos:

“En cumplimiento de mi deber tengo el honor de presentar a usted un pequeño informe del Kindergarten referente al curso lectivo de 1914. Se matricularon 17 hombrecitos y 11 niñitas habiendo asistido 4 más que el año pasado. En el libro correspondiente constan las razones por las que se retiraron algunos discípulos durante el año.

Trabajamos constantemente desde el 9 de marzo hasta el 4 de diciembre, anticipando los ejercicios finales por tener que retirarse la señorita Claudia Orozco, ayudante mía, debido a su próxima boda. Puesto que la mayor parte de los alumnos del año anterior pasaron al primer grado de las escuelas comunes, no hubo mayor cambio en el programa de estudios; con todo, la mayor parte de los alumnos han adelantado muchísimo. El desarrollo mental se ha notado especialmente en las pocas que regresaron el año pasado sobresaliendo la niñita Consuelo Roubin, los niñitos Roberto Coronado, Miguel Iglesias y Fernando Brenes. Estos tres últimos asistieron solamente en el año actual. Durante el curso

contamos con mejor y más abundante material, facilitando así el aprendizaje y despertando mayor interés en los alumnos” (MEP, 1915).

En 1923 el Ministro de Educación Miguel Obregón Lizano presenta un proyecto de Ley para modificar las edades escolares obligatorias, resaltando a su vez la importancia de la Educación Preescolar y hace referencia a un nuevo centro educativo dirigido a los niños en edad preescolar:

“Sustraer del hogar al hijo que se encuentra en los umbrales de la niñez, privándole del ambiente libre y feliz que le proporciona la familia para someterlo a la austera disciplina escolar -de la escuela formal- sin pasarlo por el Kindergarten, es contrariar las leyes de la naturaleza, es truncar una obra fundamental, es fracasar lo hecho porque las influencias extrañas en el nuevo medio, modifican y hasta anulan el desenvolvimiento en lo adquirido y embotan el germen espontáneo del desarrollo de virtudes, tendencias y talento con que nace cada organismo humano.

Por eso los países más adelantados han creado, para atenuar tan graves daños, los Jardines Infantiles y las Casas de los Niños como antesala de la escuela, en los cuales ajustados a sistemas froebelianos y montesorianos, se imparte una educación maternal, de conocimientos rudimentarios, de poco vuelo.

Para nosotros tales establecimientos son por el momento, imposibles de organizar aun en los distritos principales del país, por razones materiales y docentes. Se trabaja, sin embargo, en la organización de uno en esta capital, que pueda servir de modelo para el establecimiento sucesivo de otros, y aun se abriga la esperanza de abrirlo pronto” (MEP, 1923).

A raíz de su activismo en el levantamiento de las maestras contra la dictadura de Tinoco, la escritora, educadora, activista política e intelectual costarricense María Isabel Carvajal, conocida como Carmen Lyra (1887-1949), fue becada por el gobierno de don Julio Acosta para realizar estudios sobre la nueva pedagogía en Europa, donde estudió especialmente el modelo de educación infantil diseñado

por la pedagoga y científica italiana María Montessori (1870-1952), diseñado especialmente para la Educación Preescolar (Rodríguez Vega, 2005).

En el año 1924, se crea el primer Jardín de Niños público de carácter independiente en el país: la Escuela Maternal Montessoriana, ubicada en San José, fundada gracias a la iniciativa de la maestra y escritora Carmen Lyra, y dirigida por ella misma con colaboración de otras maestras. Se debe resaltar que si bien no es el primer centro destinado a niños en edad preescolar, sí es el primero en la historia de la educación pública del país que es independiente, o sea, que no es anexo a una escuela con la cual debiera compartir infraestructura, como lo fue el kindergarten de la Escuela Normal de Señoritas creado en 1913.

Solís y otros (1988) reseñan que el 7 mayo de 1924, Miguel Obregón Lizano, en su calidad de Secretario de Educación, crea oficialmente este primer Jardín de Niños y Niñas, con lo cual se establece la Escuela Maternal Montessoriana (Decreto 533, La Gaceta N° 98 del 7 de mayo de 1924) durante la Administración Acosta García (1920-1924). El Decreto propone que:

“Habiendo local y útiles preparados para el establecimiento de una escuelita infantil en esta capital, de conformidad con el inciso 1 del artículo 10 de la Ley General de Educación Común, acuerda: Crear una escuela de aquel género en esta ciudad con el nombre de Escuela Montessoriana y nombrar para regirla, en calidad de directora y de maestras, respectivamente, a las señoritas María Isabel Carvajal, Ada Vargas y Luisa González”.

Las puertas de esta escuela se abrieron el 20 de abril de 1925 durante el segundo período presidencial de Ricardo Jiménez Oreamuno, con una matrícula de 85 niñas y niños, con edades comprendidas entre los cuatro y seis años de edad, los cuales se dividieron en dos grupos. La creación de la Escuela Maternal Montessoriana fue un hecho pionero en América Latina. Los infantes empezaron a beneficiarse con el “Servicio de la leche”. Se procuraba que comieran en la escuela; que recibiesen, día a día, atol, avena y ensaladas de frutas. De esta

manera se institucionalizó la existencia del comedor escolar en el Sistema Educativo Costarricense.

Costa Rica se posiciona a la vanguardia en la región. “Esta escuela no se dirigió a las clases medias o altas, sino a los paupérrimos barrios aledaños al Edificio Metálico y a lo que era el beneficio cafetalero Tournón. [María Isabel] Carvajal vibraba con la idea de ofrecerle a la niñez lo mejor de la cultura, en una visión transformadora hacia la creación de un ser humano nuevo” (González, 1991).

Ella fue la directora del centro preescolar desde 1924 y hasta el año 1934, ya que fue destituida por expresar su adhesión al Partido Comunista, y en 1948 fue exiliada del país. A ella también se le atribuyen los primeros comedores escolares de Costa Rica y los fundamentos de la bibliotecología para la infancia.

En 1926, el Congreso aprobó una renta de trescientos mil colones mensuales del presupuesto de gastos de la República, para su financiamiento. Sin embargo, dos años más tarde, casi se cierra por considerarse que el presupuesto era insuficiente para cubrir la obligación fiscal; gracias a la gestión del Presidente de la República y su Ministro de Educación, el subsidio continuó (MEP, 2012).

El 26 de abril de 2016, María Isabel Carvajal fue declarada Benemérita de la Patria. El edificio se encuentra ubicado entre avenida 7 y calle 9, al costado noreste de la Escuela Buenaventura Corrales, en San José. El 4 de octubre de 1995, el Gobierno lo declaró Patrimonio arquitectónico.

La intención de Carvajal fue la de contar con un centro de atención especial para los niños que vivían en zonas de escasos recursos económicos; debido a la ubicación del inmueble, ella misma se quejó de que dicho objetivo no se cumplió:

“Nuestra Escuela Maternal está en San José, frente a la Plaza España. Hace cinco años que funciona en una vecindad de gentes acomodadas [...] La Escuela Maternal se abrió con la intención de que sirviera a los hijos de la clase trabajadora, pero en vez de hacerlo en un barrio popular, se hizo en un lugar alejado más bien de cualquier centro pobre” (semanario *El Espectador*, 1929).

En un discurso, escrito para ser leído por la radio en 1935, Carmen Lyra resumió su práctica educativa de la siguiente manera:

“Pues bañando niños de cuatro a seis años, viendo sus cuerpecillos desnudos y vigilando sus juegos aprendí más que en quince años de dar clases en la escuela primaria, y me di cuenta de que la tarea del maestro honrado no está en trabajar de modo que los jefes le pongan al final de año un Excelente por haber promovido al grado superior un buen porcentaje de alumnos.

Pero en la Escuela Maternal también me di cuenta de que estaba tratando de zurcir con unos pobres hilos sin consistencia un agujero gigantesco”.

Una vez constituida esta primera institución oficial independiente de carácter público y con la comprensión absoluta por parte de Carmen Lyra acerca de las circunstancias sociales de las familias de la época, es posible extender la cobertura de la Educación Preescolar a otras comunidades. Con su esfuerzo surgen otros dos kindergarten: el Arturo Urién (1929), ubicado en el barrio La Dolorosa y el Omar Dengo (1933), con asiento en Barrio Cuba; su propósito principal era lograr una ubicación más cercana a los hogares de las niñas y de los niños. Además, el Ministerio de Educación Pública reconoce que en la época existen varios centros educativos privados sobre los cuales no recopila información, sino que solo los regula, y por eso emite una circular en abril de 1926 para dar los primeros pasos en el conocimiento de las particularidades de la educación privada.

La Ley General de Educación Común establecía las formalidades que debían llenar quienes pretendían establecer escuelas privadas, y las reglas a que estas debían someterse, una vez establecidas, y en abril de 1926 se solicita a los inspectores de escuelas recolectar información de las jurisdicciones correspondientes, sobre el número de establecimientos privados, si tenían subvención, quién los autorizó, cuáles funcionan como kindergartens, entre otros aspectos (MEP, 1927).

Esta labor lleva al Presidente Constitucional de la República, Ricardo Jiménez, a decretar, en 1928, la creación de una Inspección de Instituciones Docentes Particulares, que, entre otras cosas, debía averiguar la información de matrícula de las instituciones que ofrecían kindergarten en la época (MEP, 1928-1929). Por otra parte, en 1928, se publica un “Informe sobre un trabajo de tests o exámenes hechos en un kindergarten” en la revista *El Maestro*, y la Secretaría de Instrucción Pública emitió una circular dirigida a los directores de escuela de las capitales de provincia sobre el interés de llevar a cabo ensayos de aplicación de estos tests, que tenían como objetivo “medir con más exactitud las capacidades mentales de niños de kindergarten y primer grado, y ajustar el trabajo que se les imponga a esas capacidades” (MEP, 1928b).

En palabras del autor (anónimo): “Sabemos que algunos niños son torpes y otros son despiertos, pero esto lo sabemos solo de un modo vago y general, como una regla que se saca de estar mucho con los niños. Los exámenes para hacer ciertos cálculos sobre la inteligencia, se han hecho para darnos este conocimiento de una manera más segura y rápida. Tanto a los niños de rápida comprensión como a los torpes les aprovecha una división de clases tan homogénea como sea posible”.

El principal objetivo no es el de que la escuela avance de un modo rápido, sino que se hace como un medio de adaptar el trabajo de la escuela a las necesidades individuales. A los niños cuya prueba o examen muestra una edad mental mayor que la del término medio hay que ofrecerles la oportunidad de que progresen según su propio impulso (MEP, 1928b).

Este plan de trabajo se concebía bajo la modalidad de métodos activos; en palabras de Elena Soto: “El niño debe ser colocado en un medio educativo favorable, donde encuentre ocasiones de interesarse, de jugar y de trabajar libremente. El material puesto a su disposición debe despertar su interés. Es necesario que los ejercicios educativos hagan intervenir la actividad física y psíquica del niño. La educación de los sentidos, que ejercita al mismo tiempo la atención y la memoria, debe intensificarse. El papel de la maestra se reduce a observar a los niños, a interpretar sus reacciones individuales, a dirigir sus

trabajos, a cultivar sus aptitudes y, sobre todo, a estimular sus esfuerzos. El ambiente de kindergarten debe provocar alegría, ha de haber en él risa, canto, conversación, juego; en una palabra: vida” (Soto Quirós, 1931).

En 1935, durante la Administración de Ricardo Jiménez Oreamuno (1932-1936), funcionan ocho jardines oficiales en el país, con una matrícula de 436 estudiantes y cinco instituciones semioficiales con 417 alumnos (Rodríguez, 1984), lo cual representa una cobertura aproximada del 5,9% de la población en edad de asistir a la Educación Preescolar. Entre los jardines oficiales se encontraban el Jardín de Niños Arturo Urién, el Jardín de Niños Omar Dengo y, posteriormente, se establecieron los Jardines de Niños anexos a las Escuelas de Tres Ríos en Cartago, Alajuelita, República de Chile y República de México, en San José (MEP, 2012).

En 1935, fue fundada la Asociación de Maestras de Kindergarten con un grupo de maestras de kindergartens públicos de San José, Heredia, Tres Ríos y Alajuela.

Esta asociación de maestras comienza a ser escuchada dentro del marco de acción del Ministerio de Educación Pública, y en enero de 1938 la Jefatura Técnica de Educación Primaria hace una reseña (en el informe de educación de 1937) de algunos lineamientos para establecer un plan de Educación Preescolar para el trabajo en el aula. Su reporte indica que:

“Las maestras encargadas de las secciones maternas se reunieron varias veces para fijar, con la aprobación general, el programa de sus actividades.

Asistí a dos reuniones, y puedo asegurar que las opiniones que allí se emitieron estaban respaldadas con la mayor seriedad.

El Plan de trabajo que se ha seguido comprende los siguientes ramos: Educación Física, Educación Intelectual, Educación Estética, Educación Moral e Higiénica y Actividades Manuales. Con entera satisfacción, agrego que en nuestras secciones maternas no se peca por enciclopedismo como el que en otros países ha dado a los grupos froebelianos un carácter escolar injustificable.

Por eso merecen un aplauso las maestras que tienen a su cuidado la Educación Preescolar; ellas han logrado, mediante su propio esfuerzo, que sus actividades respondan a lo que han aconsejado los mejores autores en esa materia.

De ahí que podemos decir que en Costa Rica se ha respetado la teoría general sobre educación preescolar, habiendo alcanzado resultados sobresalientes. En el nuevo curso tendremos, gracias al empeño de las mismas maestras, un programa de las actividades preescolares que sirva de norma general en las nuevas secciones maternas que se establezcan.

Ese programa será particularmente útil para las maestras que se inicien en tan delicado campo de la educación pública, aparte de que su existencia es necesaria para asegurar una orientación definida que respete ampliamente los derechos de los niños” (MEP, 1938).

En 1945, la matrícula en Educación Preescolar pública fue de 910 niños, con 46 docentes.

En el caso de la educación privada, se reportó la matrícula de 543 estudiantes, en las 20 instituciones privadas que operaban con este fin. En 1945, la cobertura de la Educación Preescolar fue del 7,6%, sumamente baja, lo cual refleja que bajo las condiciones imperantes de la época, con pocos jardines de niños, en su mayoría solo los niños de familias acomodadas podrían disfrutar de este nivel educativo en nuestro país.

(1949-1969): Educación Preescolar, primer ciclo educativo

Es en 1949 cuando la Educación Preescolar pasa a formar parte de la estructura del Sistema Educativo Costarricense, aunque sin declararla obligatoria. En efecto, con la promulgación de la Constitución Política, en 1949, se establece en el Artículo 77 que:

La Educación Pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria.

Este artículo plantea tres aspectos de suma importancia: la naturaleza del hecho educativo, la estructura del sistema escolar y la correlación de la educación en sus diversos niveles, ciclos y modalidades, incluyendo la Educación Preescolar (MEP, 2000b).

Paralelo a la formación en Educación Preescolar, el país toma conciencia de la necesidad de atender en otros ámbitos a los niños entre 0 y 6 años de edad y que en su mayoría no asistían a los centros educativos de preescolar, por lo que aparecen otras formas de atención de la primera infancia.

En 1953, durante la Administración de Figueres Ferrer, se organizan los primeros Centros de Educación y Nutrición como parte de un proyecto de salud y nutrición orientada a la población infantil proveniente de familias de bajos recursos económicos. El proyecto es la respuesta a una encuesta de nutrición que se realizó en 1949 y en la que se descubrió un déficit nutricional en las niñas y los niños. Los objetivos de este programa prestaron mayor valor a la nutrición y a la salud que a los elementos educativos (MEP, 2012).

En esta década, empezó la preocupación por la falta de preparación de personal que pudiera atender las necesidades de los niños que asistían a los centros de Educación Preescolar. Por esto, la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica (UCR) comienza a ofrecer cursos específicos para los profesores de Enseñanza Primaria en el área de la Educación Preescolar, con lo que se reconoce la importancia de contar con recurso humano calificado para ejercer esta profesión.

En la década de los 50, la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica ofrecía cursos especiales a los profesores de Enseñanza Primaria en la rama de Educación Preescolar, pero no fue sino hasta 1966 cuando se crea el primer plan de estudio con énfasis en preescolar sobre la base del plan de estudio con énfasis en primaria. En los dos primeros años del plan, los estudiantes obtenían el profesorado en Educación Primaria.

En 1975, se empieza a gestar un nuevo plan de estudio en el nivel de bachillerato que se pone en marcha a partir de 1977, el cual dio un carácter innovador a la Educación Preescolar y se evidenció en la integración de la práctica de las estudiantes a los Centros de Educación y Nutrición del Ministerio de Salud.

En 1982, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) aprueba su primer plan de estudio de los niveles técnico y diplomado en Administración de Servicios Sociales Infantiles, y en 1985 se introduce el bachillerato, pero no fue hasta 1989 cuando ofrecen el bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar.

El Plan de estudios de la UCR sufrió una modificación más en 1989, mientras que el de la Universidad Nacional (UNA) afrontó diez cambios antes de llegar a su versión actual. En el caso de la UNED, en 1999 se realiza la quinta modificación al Plan de estudios para eliminar el énfasis en administración y enfatizar el aspecto pedagógico y a partir de ese año se ofrece el diplomado, bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Preescolar.

En 1997, la UCR pone en marcha otra propuesta curricular para la formación de docentes en educación inicial, que fue modificada en el año 2006 y es la que se mantiene en la actualidad. En marzo de 2016 fue aprobada una reestructuración integral para el bachillerato y una licenciatura con dos énfasis, cuya intención es que se aplique en el 2017. El último plan de la Universidad Nacional se mantiene desde el año 2005, y en la UNED se continúan realizando modificaciones a los planes, e incluso en el 2011 se aprueba el rediseño del Plan de estudio de la Carrera de Educación Preescolar para que contemple el Plan de Transición de dos años. Al mes de julio de 2016, solo tres carreras de Educación Preescolar se encuentran reconocidas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES); estas son en la Universidad Nacional (bachillerato y licenciatura en Pedagogía con énfasis en preescolar con salida lateral al diplomado), la Universidad Estatal a Distancia (diplomado, bachillerato y licenciatura en Educación Preescolar) y la Universidad de Costa Rica (bachillerato

y licenciatura en Educación Preescolar). Hasta la fecha, ninguna carrera de educación preescolar ofrecida por universidades privadas ha sido acreditada.

Avances en los programas centrados en la primera infancia a través del mundo

A escala internacional, tres sucesos han dado nuevo relieve a los temas de la niñez y han puesto de manifiesto los retos institucionales y de organización para los programas destinados a la primera infancia en el ámbito nacional.

La Convención de las Naciones Unidas de 1989 sobre los Derechos del Niño, la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas en favor de la Infancia, que tuvo lugar en 1990, y la Conferencia Mundial de Educación para Todos (junto con su seguimiento de 1993, el Foro de Educación para Todos), recalcaron la importancia de los programas de atención y desarrollo del niño en la primera infancia.

En los últimos dos decenios, el Banco Mundial y otros organismos multinacionales (UNICEF, OMS/OPS, UNESCO y ONGs como la Fundación Bernard van Leer, la Fundación Aga Khan y Save the Children), junto con gobiernos nacionales, han examinado los datos y recogido la experiencia necesaria para diseñar programas eficaces en favor de la primera infancia (Young, M., s.f.).

Existe una gran variedad de programas de este tipo y entre ellos están los preescolares y de jardín de niños tradicionales, que son a menudo parte del sistema de instrucción formal. Sin embargo, por razones de costo y accesibilidad, la atención se ha dirigido a modelos de programas no formales. Además, la inquietud de la educación por parte de los padres y los prestadores de asistencia y por el ambiente de la comunidad en donde vive el niño, ha conducido a un mayor interés en los modelos no formales y su vinculación con una tradición anterior de desarrollo comunitario. Las iniciativas que ayudan a las comunidades a organizarse en función de sus necesidades percibidas, a menudo, se centran en atender a los niños de la comunidad. Se cuenta con ejemplos en países tan diversos como la India (Servicios Integrados de Desarrollo Infantil), Colombia

(Hogares Comunitarios) o Kenya (los Harambees Nacionales o el Movimiento Trabajemos Juntos) (Young, M., s.f).

Young, M. (s.f) indica que el desarrollo del niño en la primera infancia también puede apoyar iniciativas de salud y nutrición. Por ejemplo, en el proyecto comunitario de Atención y Nutrición Infantil de Colombia y en los proyectos integrados de Desarrollo Infantil de Bolivia, se requiere que los niños participantes completen su vacunación en el plazo de seis meses desde su ingreso a las guarderías infantiles. El programa también puede facilitar la vigilancia del crecimiento y la administración de suplementos alimentarios y micronutrientes.

Cuando se vinculan con programas gubernamentales existentes de Salud Pública, los servicios de desarrollo de la primera infancia, por ejemplo, la vacunación masiva, proporcionan una manera eficaz de aumentar estos programas. Ejemplos dados por Young, M. (s.f.) son los de Brasil (Salas Comunitarias de Recién Nacidos), Jamaica (Estudio de la Comunidad y salas vecinales para recién nacidos), Reino Unido (el Movimiento de Patios de Juego) y Venezuela (Hogares de Cuidado Diario). En estos sitios se han iniciado programas de atención y desarrollo del niño en la primera infancia que representan este modelo de desarrollo no formal de las comunidades.

Cabe destacar que desde 1985 el número de proyectos independientes ha aumentado notablemente. Los préstamos concedidos para el desarrollo del niño en la primera infancia se agruparon en varias opciones:

- Educación de los padres centrada en el bienestar de los niños entre 0 y 3 años de edad, por ejemplo, el Proyecto de Educación Inicial de México, de 1993, y el Proyecto de Desarrollo Infantil Integrado de la India, de 1990.

- Asistencia diurna domiciliaria o basada en centros, que presta servicios directos a niños entre 1 y 6 años de edad, como el Proyecto de Desarrollo Infantil Integrado de Bolivia, de 1993, y el proyecto comunitario de Atención y Nutrición Infantil de Colombia.

- Educación preescolar formal o no formal, como el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria de Chile, de 1992; Primer Proyecto de Desarrollo Social de Ecuador, de 1990; el Proyecto de Desarrollo Social de Venezuela, de 1990, y el Proyecto de Rehabilitación Social de El Salvador, de 1991.

- Las comunicaciones sociales, conforme al Proyecto de Desarrollo de las Comunicaciones de Nigeria, de 1993 (Young, M., s.f.).

Para 1993, varios documentos de estrategia educativa de países del Banco Mundial reconocieron la importancia de las intervenciones durante la primera infancia y de los programas de desarrollo del niño en la primera infancia incluidos como insumos en la escolaridad primaria eficaz.

Los documentos son:

Educación y África al sur del Sahara" (Banco Mundial, 1988), Atención infantil en el Brasil metropolitano" (Banco Mundial, 1990), "La estrategia de educación inicial de México" (Banco Mundial, 1992), "La estrategia de educación de Indonesia" en el Country Economic Memorandum (Banco Mundial, 1993) y el trabajo "Reseña de Educación de ESP" (Young, M., s.f.).

Otros proyectos que reciben asistencia del UNICEF se iniciaron concretamente como proyectos para promover el desarrollo del niño. Por ejemplo, en 2.000 comunidades rurales de la sierra de El Perú, un "animador" para-profesional elegido por la comunidad, a quien se da capacitación básica (con apoyo del

UNICEF), organiza clases diarias de instrucción y un programa de alimentación para niños de 3 a 6 años de edad en locales construidos o suministrados por la comunidad local.

El proyecto sirve de estímulo para otras actividades de desarrollo de la comunidad. La experiencia se ha adaptado y aprovechado en República Dominicana, como parte de un programa multisectorial que incluye actividades de salud, nutrición, saneamiento y suministro de agua. El proyecto, que actualmente comprende 20.000 niños y sus familias, se ampliará para abarcar todo el país (UNICEF, 1984).

En Colombia, según Andramunio, C. (s.f), existen cerca de 4.3 millones de niños menores de 5 años. Gracias al esfuerzo que ha realizado el país, hoy se atiende integralmente a alrededor del 35% de estos, de los cuales el 70% proviene de las familias más pobres.

Otro avance es el programa “Crecer Juntos”, que nació en 1993, cuando en el marco del programa comunitario de apoyo al desarrollo infantil, impulsado por CADIF (Centro Andino de Desarrollo, Investigación y Formación), un grupo de mujeres del Gran San Miguel de Tucumán, en Argentina, movilizadas por mejorar las condiciones en las que crecían y se desarrollaban sus hijos y los de su comunidad, comienzan un proceso de capacitación con el objetivo de formarse para implementar acciones correspondientes a esa temática (Otsubo, N. et al., 2007).

Otro programa citado por Otsubo, N. et al. (2007) es del gobierno municipal de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe), en Argentina, que comenzó su actividad en marzo de 1997, con la creación de los denominados “Centros Crecer” (CC), ubicados en las zonas con mayor concentración de pobreza de esa ciudad.

Es una propuesta que, a través de un conjunto de proyectos entrelazados y articulados entre sí, se dirige a las familias de los sectores más vulnerables de la

ciudad, constituyendo el primer nivel de intervención preventivo de la marginalidad y los efectos de la pobreza y promoviendo, a la vez, procesos de inclusión que posibilitan el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Al reconocer el valor de estos programas, las conferencias también hicieron resaltar la relación entre el bienestar de los niños y el desarrollo de la comunidad, la función cambiante de la mujer, la mitigación de la pobreza y el rendimiento escolar. Estas reuniones han aumentado la conciencia de la comunidad de donantes y de los gobiernos internacionales sobre la importancia del aprendizaje temprano, y han conducido a un compromiso mayor por parte de ambos hacia los programas en favor de la niñez.

En el siguiente punto, como parte de los objetivos de esta investigación, se describen con detalle el Programa CEN-CINAI y su marco estratégico, así como el perfil del niño egresado de estos establecimientos. También trataremos específicamente el Programa en los Centros de la Dirección de Tibás y las actividades que allí se llevan a cabo para estimular a los infantes.

Programas de atención infantil CEN-CINAI

El Programa CEN-CINAI es el tema principal de esta investigación y resulta pertinente conocer cómo nacen estos programas de atención infantil, lo que corrobora la necesidad y su razón de ser. Asimismo, en esta parte del trabajo, se proporcionan algunos ejemplos de diversos países y su experiencia con este tipo de programas.

Young, M. (s.f) aporta que durante los últimos dos decenios, la atención y demanda sobre los programas centrados en la primera infancia han crecido en todo el mundo por los siguientes motivos:

- Un mayor número de padres que trabajan fuera del hogar en ambientes donde la presencia de niños pequeños no es aconsejable ni práctica.

- Un aumento constante de la supervivencia infantil, de modo que la sociedad puede empezar a considerar temas más amplios como la calidad de la vida.

El reconocimiento de que las experiencias de la primera infancia pueden ejercer efectos considerables sobre el desarrollo posterior, especialmente en la escolaridad, ha llevado a la creación de estos programas. Existen pruebas de que la inversión temprana en el desarrollo integral del niño puede introducir mejoras en su vida y proporcionar beneficios a toda la sociedad.

La investigación acumulada indica que el principal crecimiento mental ocurre durante el primer año de vida y la primera infancia, y que, en general, los primeros años son decisivos en la formación y el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. La investigación científica indica que, dada la influencia decisiva de la estimulación temprana del niño sobre su desarrollo físico, psicológico y social, es posible que la escuela primaria y aun los programas de jardín de niños (para niños de 4 a 5 años de edad) lleguen demasiado tarde para contrarrestar factores físicos, neurológicos, psicológicos y sociales estrechamente relacionados con la privación y la estimulación insuficiente en la primera infancia (Young, M., s.f.).

La atención y el desarrollo de la primera infancia y la educación inicial surgieron de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, como importante línea de acción para la última década del siglo XX. Al incluir la primera infancia, los sistemas educativos ampliaron hacia abajo su perspectiva tradicional sobre la educación básica, en la que el aprendizaje y la educación eran contempladas a partir del acceso a la escuela primaria (Torres, 1999, citado por Myers, R., 2000.). La Declaración de Jomtien especifica concretamente lo siguiente:

“El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Esta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda”.

Myers, R. (2000) indica que el Marco para la Acción que surgió de la Conferencia Mundial definió algunos objetivos que debían ser incluidos por los firmantes en los planes para la década de los 90, por ejemplo, la expansión de actividades de atención y desarrollo de la primera infancia, incluyendo intervenciones con la familia y con la comunidad, especialmente para niños pobres y desfavorecidos.

Con anterioridad a Jomtien, los responsables de políticas públicas y los planificadores en América Latina y El Caribe comenzaron a asumir el reto de ayudar al desarrollo de los más pequeños durante los años de la preescolaridad.

Para la mayoría, esto significaba un aumento del número de niños escolarizados en programas formales de Educación Preescolar, con el propósito de prepararlos para su incorporación a la Educación Básica, generalmente centrados en el año anterior al de la Educación Primaria. En efecto, en 1990, al producirse la Declaración de Jomtien, el porcentaje de niños escolarizados de 5 - 6 años en programas de educación preescolar, ya era relativamente elevado en algunos países de la región. (Myers, R., 2000)

Además, la visión de la Educación Preescolar había comenzado a cambiar. En 1975, el término «preescolar» se refería generalmente a programas escolares formales, en los que 25 o 30 niños estaban en centros fuera de sus casas, sentados alrededor de mesas, pintando o componiendo triángulos sobre una mesa, supervisados por un maestro profesional. En 1990, un nuevo término, el de «educación inicial», comenzó a usarse a menudo, y se desarrolló el ámbito de los programas de educación no formal llevados a cabo por entidades locales o por organizaciones no gubernamentales, aunque también por el sector público, así

como los programas dirigidos a los padres. Los programas cubrían el tramo de aprendizaje de los niños de 0 a 6 o 7 años (Myers, R., 2000).

Estos cambios relativos al aprendizaje y a la educación temprana ocurrieron en un momento cuando el valor de la inversión en la primera infancia comenzó a ser mejor reconocido. Incrementó la bibliografía que documentaba los beneficios sociales y económicos de dichas inversiones, y la de los severos retrasos que persistían como resultado de la falta de acción (Myers, 1995; Barnett y Boocock, 1998; Karoli, 1998 citados por Myers, R., 2000). La demanda de programas para la primera infancia ha crecido, relacionada por una parte con el deseo de preparar mejor a los niños para la escuela, y, por otra, con la necesidad de una atención cualificada de los niños mientras los padres trabajan. Y ya existe cierta experiencia acumulada acerca de cómo dotar a los niños de educación y atención cualificada (Peralta y Fujimoto, 1998, citados por Myers, R., 2000).

La ampliación de la perspectiva sobre la atención a la primera infancia, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, así como los nuevos conocimientos sobre los beneficios de la inversión en ADPI, forzaron a los responsables de las políticas públicas, a los programadores y a los planificadores, a extender y mejorar la atención hacia los niños más pequeños (Myers, R., 2000).

Institucionalidad de los CEN-CINAI

Concepto de desarrollo infantil según Puche

Conocer las etapas de desarrollo infantil es un elemento primordial para tener un mejor entendimiento del Programa CEN-CINAI, y además brinda, de alguna manera, el contexto temporal en que determinadas destrezas se van presentando en la vida del infante. La categorización establecida por Puche ofrece un perfil confiable de las habilidades y procesos mentales del niño en sus etapas de desarrollo.

2.2.1 Factor A, variable independiente

Actividad de atención integral

2.2.2 Factor B, variable dependiente

Desarrollo Lúdico

CAPÍTULO IV
ABORDAJE METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipos de investigación

TIPO DE INVESTIGACION

Enfoque

3.1.1 Finalidad (teórica y/o aplicada)

En la investigación, los paradigmas son indispensables para definir la forma en que esta se desea desarrollar; estos apoyan la manera de actuar, pensar y actuar. El paradigma contempla las diferentes perspectivas que toma el individuo para ver la realidad.

Barrantes (2007) dice que un enfoque es descubrir y comprender los puntos esenciales de un problema o negocio, para tratarlo o resolverlo acertadamente (pág.57). El enfoque se utiliza para plantear la resolución de un problema. El rumbo que va tomando una investigación, sea por los intereses o las necesidades que se identifican en el proceso, definirán el enfoque utilizado en todo el trabajo.

La presente tesis de grado se basa en el enfoque cualitativo. Así, Barrantes (2004) define la investigación cualitativa:

La investigación cualitativa postula una concepción fenomenológica, inductiva, orientada al proceso. Busca descubrir o generar teorías.

La conducta humana puede cambiar en cualquier momento y a partir de diversas situaciones; con el fin de obtener la información necesaria, será interpretada de forma detallada y no numérica. Aquí se tiene como meta reunir un conocimiento profundo del comportamiento humano y las razones que gobiernan tal comportamiento, mediante registros narrativos, técnicas como la observación y entrevistas no estructuradas.

ESQUEMA N° 1

ENFOQUE CUALITATIVO	ENFOQUE CUANTITATIVO
Se refiere a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos sociales.	Se utiliza para describir condiciones actuales (investigaciones descriptivas y de encuestas).
Sus métodos de recolección de datos no son numéricos, se emplean métodos de recolección de datos que son no cuantitativos.	Sus métodos de recolección permiten examinar datos de manera científica o de forma numérica.
Su propósito es el de explorar las relaciones sociales y describir la realidad del ser humano.	El propósito de los métodos de esta investigación incluye experimentos y encuestas.
Orientada al proceso.	Orientada al resultado.
Realidad dinámica.	Realidad estática.

Fuente: Sánchez (2009)

Tipos de investigación

Se presenta un esquema explicativo de los tipos, definiciones y características de la investigación.

ESQUEMA N° 2

TIPOS Y DEFINICIONES	CARACTERÍSTICAS
<p>Descriptiva: Proceso metodológico y sistemático dirigido a la solución de problemas, mediante la producción de nuevos conocimientos. Consiste en conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de las actividades, objetos, procesos y personas.</p>	<p>Caracteriza un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Toma en cuenta los detonantes descriptivos del lugar, para el desarrollo integral en cuanto a los patrones de ordenamiento espacial.</p>
<p>Histórica: Investiga una paráfrasis del pasado de manera objetiva, con evidencias documentales</p>	<p>Utiliza las fuentes seleccionadas durante la investigación.</p>

confiables.	
Exploratoria: Es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada a dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimiento.	Formulación precisa de un problema de investigación, en virtud de que se carece de conocimientos previos del objeto de estudio, permitiendo nuevos datos que conduzcan a formular con mayor precisión las preguntas de investigación.
Explicativa: Intenta dar cuenta de un aspecto de la realidad, explicando su significado dentro de una teoría de referencia, a la luz de leyes o generalizaciones que dan cuenta de hechos o fenómenos que se producen en determinadas condiciones.	Dentro de la investigación científica, a nivel explicativo, se dan dos elementos: -Lo que se quiere explicar: se trata del objeto, hecho o fenómeno que ha de explicarse, es el problema que genera la pregunta que requiere una explicación. -Lo que se explica: La explicación se deduce (a modo de una secuencia hipotética deductiva) de un conjunto de premisas compuesto por leyes, generalizaciones y otros enunciados que expresan regularidades que tienen que acontecer. En este sentido, la explicación es siempre una deducción de una teoría que contiene afirmaciones que explican hechos particulares.

Fuente: Sánchez (2009)

Barrantes (2007) dice que para la investigación descriptiva su objeto central es la descripción de fenómenos. Se sitúa en un primer nivel de conocimiento científico. Usa la observación, estudios correlacionales y de desarrollo” (pág.64). Este tipo de investigación tiene gran variedad de estudios donde el objetivo es describir los fenómenos (estudio de casos, diagnósticos, entre otros).

El tipo de la investigación descriptiva desea llegar a conocer situaciones, actitudes predominantes a través de la descripción exacta de actividades de las personas.

Barrantes (2007) menciona que la investigación explicativa “explica los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en su dinámica” (pág.64).

Sánchez (2009) comenta lo siguiente sobre la investigación explicativa: “La investigación explicativa intenta dar cuenta de un aspecto de la realidad, explicando su significatividad dentro de una teoría de referencia, a la luz de leyes

o generalizaciones que dan cuenta de hechos o fenómenos que se producen en determinadas condiciones” (pág.11).

ESQUEMA N° 3

Esquemas de correlación / Estatus de los objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CORRELACIÓN
Actividades de Atención Integral	Se conceptualiza y se hace una descripción de todo lo que tiene que ver con las actividades que se realizan en el CEN Lomas del Río.
Desarrollo lúdico	Las actividades de Atención Integral se desarrollan en forma de juego.

3.2 SUJETOS Y FUENTES DE INFORMACION

Objeto de estudio / Población meta

A continuación se hace referencia al término población: “La población es el conjunto de personas del cual se desea conocer su opinión. Este puede abarcar a todos los elementos o un subconjunto de esta” (pág.187).

Las unidades que integran la población son individuos. En el presente caso, se trata de los niños del CINAI Lomas del Río, Pavas, San José, donde se recogerán datos de la población total.

3.2.1 Sujetos

Todo el grupo de niños de 4 a 6 años son los indicados para recolectar los datos necesarios de la investigación, ya que es una población pequeña con un máximo de 10 estudiantes. No habrá una muestra pues se trabaja con toda la población.

3.2.2 Primera mano

3.2.3 Segunda mano

3.4 TECNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACION

Descripción de técnicas e instrumentos

Fuentes epistemológicas

La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto, así como la relación exacta entre el que conoce el objeto conocido.

La fuente epistemológica es la que emana de las disciplinas y contribuye a la búsqueda de su estructura interna, su construcción y su concepción (Coll, 1987).

Las fuentes epistemológicas, por tanto, guían al investigador en su búsqueda de la esencia de la disciplina que estudia. Debe, por lo tanto, el investigador, asumir puntos de vista o enfoques filosóficos para abordar ahí su trabajo.

Existen, así, varias posibilidades de acceder al conocimiento:

- El dogmatismo. Se funda en una confianza total en la razón humana. No hay posibilidad para la duda. Señala que es posible aprehender y conocer el objeto de estudio.

- El escepticismo. Opuesto al dogmatismo, el escepticismo considera que la aprehensión real de un objeto es imposible. Sostiene que no hay verdad alguna.

Según esto, no podemos externa ningún juicio, y debemos abstenernos totalmente de juzgar.

- El subjetivismo y el relativismo. El subjetivismo y el relativismo afirman que sí existe una verdad, sin embargo, tal verdad tiene una validez limitada. El subjetivismo, como su nombre lo indica, limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. El relativismo afirma que no existe alguna verdad, alguna verdad absolutamente universal.
- El pragmatismo. El pragmatismo cambia el concepto de la verdad en cuanto que es originado por una peculiar concepción de lo que es el ser humano. Dentro de tal concepción, el hombre no es primordialmente un ser especulativo y pensante, sino un ser práctico, un ser volitivo.
- El criticismo. Existe una postura intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo: el criticismo. Al igual que el dogmatismo, el criticismo admite una confianza fundamental en la razón humana. El criticismo está convencido de que es posible el conocimiento de que existe la verdad. Propone, junto a la confianza general en el conocimiento humano, una desconfianza hacia cada conocimiento particular, acercándose al escepticismo por esto. El criticismo examina todas y cada una de las aseveraciones de la razón humana y nada acepta con indiferencia.

En la presente investigación se asumirá el criticismo como enfoque epistemológico para el análisis de la información. La información que se necesite para desarrollar la investigación no debe ser un obstáculo. Todas las informaciones son

verdaderamente importantes en este proceso; ellas pueden ser obtenidas de diferentes medios.

Barrantes (2007) menciona: “Los libros, los artículos de revista, los informes, su experiencia vital, los testimonios, los comentarios, deben servirle de base para desarrollar este análisis” (pág.149).

Además, es importante para el investigador obtener aportes valiosos de personas que han escrito o son lectores activos.

Barrantes (2007) menciona: “Para lograr esto debe analizarse información especializada sobre el tema: libros, artículos de revista y periódicos, programas de televisión” (pág.37).

Fuentes jurídicas nacionales e internacionales

Ámbito nacional

Se refieren a todo lo que tiene que ver con leyes, decretos del Poder Ejecutivo, Asamblea Legislativa, además de las instituciones gubernamentales como Defensoría de los Habitantes, el Patronato Nacional de la Infancia, centros educativos, entre otros.

Ámbito internacional

Aquí se trata, exclusivamente, de la legislación internacional, emitida por organizaciones mundiales encargadas de prevenir, cuidar, los derechos de las personas. Entre ellas, se pueden citar, la Organización de las Naciones Unidas y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Estudio de casos

Un caso puede definirse como una situación real o ficticia, concebida con el propósito de ilustrar algo factible de suceder. Es una “situación o entidad social única que merece interés en la investigación”.

Por medio de él, puede investigarse una situación compleja, basado en el entendimiento de esta, a través de su descripción y su análisis.

En el estudio de casos, son necesarios la comprensión, su descripción extensiva y un análisis de la situación.

El estudio de casos es definido por Bisquerra, R. (2009), citado por Cantador Gutiérrez et al., como el “método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implican un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas”.

Son características del estudio de casos:

- Investigar las causas y formas en que ocurren los fenómenos.
- Permitir el estudio de múltiples temas.
- Permitir las múltiples perspectivas en el estudio y no desde una sola.
- Dar la posibilidad de profundizar los fenómenos.

Hay varios tipos de estudios de casos:

- En función de los objetivos (explicativos/descriptivos).
- En función de casos implicados (simple/múltiple).
- En función del momento en que se recopilan los datos (en vivo/ post facto).
- En función de la manipulación del investigador en el fenómeno investigado (diseñado o natural).

Entrevistas

La entrevista constituye una estrategia para recolectar información, ampliamente utilizada en las investigaciones. Galán Amador (2009) señala al respecto de la entrevista: “La entrevista es la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto”.

Amador continúa señalando que para lograr el éxito de la entrevista, deben cumplirse algunos principios: Obsérvese:

La persona que responda debe tener información requerida para que pueda contestar la pregunta.

La persona entrevistada debe tener alguna motivación para responder, esta motivación comprende su disposición para dar las respuestas solicitadas como para ofrecerlas de manera verdadera.

Además, una de sus ventajas consiste en que es aplicable a toda persona; es útil con los analfabetos, los niños o aquellas personas que tienen alguna limitación física u orgánica que le dificulte proporcionar respuestas escritas.

Por otro lado, Barrantes (2007) señala lo siguiente: “Como en toda entrevista, hay que considerar aspectos acerca de la relación entrevistador–entrevistado, la formulación de las preguntas, la recolección y registro de las respuestas y la finalización del contacto entre ambas partes” (pág.208).

La entrevista, por tanto, es un instrumento valioso para la investigación cualitativa, pues permite obtener información sobre determinado problema enfocado en el trabajo.

Encuestas

La biblioweb señala la definición de encuesta. Se refiere a esta de la siguiente manera:

La encuesta es una técnica de recogida de datos mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de individuos. A través de las encuestas se pueden conocer las opiniones, las actitudes y los comportamientos de los ciudadanos.

En una encuesta se realizan una serie de preguntas sobre uno o varios temas a una muestra de personas seleccionadas siguiendo una serie de reglas científicas que hacen que esa muestra sea, en su conjunto, representativa de la población general de la que procede.

Barrantes (2007) dice: “Con las encuestas pueden conocerse: opiniones, actitudes, creencias, intenciones, impactos, distribuciones, actividades, hábitos, condiciones, entre otros” (pág.187).

La encuesta es propia de la investigación descriptiva y su uso tiende a encontrar solución a los problemas que surgen en la organización educacional. Permiten efectuar minuciosas descripciones de los fenómenos por estudiar.

Guía de observación

Sobre la observación, Barrantes (2007) explica lo siguiente: “Una de las características por la que se diferencia la observación científica de otros tipos es el modo en que se lleva a cabo. Esta debe ser sistemática, sea que dé lugar a datos susceptibles” (pág.178). La observación permite ver de una manera amplia y mejor las cosas que a simple vista pasan desapercibidas, con lo que se logra obtener información que sirva para estructurar la tarea de la investigación.

En la presente tesis de investigación se utiliza la observación estructurada, de la cual Barrantes (2007) menciona lo siguiente: “Cuando se decide intervenir y se estructura una situación en aras de obtener claridad en los datos, se está frente a la observación estructurada” (pág.179).

3.5 OPERALIZACION DE LAS VARIABLES

Definición conceptual

“Es el conjunto de acciones en salud, nutrición y educación destinado a crear las condiciones necesarias para el desarrollo y crecimiento de niños y niñas en los aspectos físicos, psíquicos, intelectual y social” (Centro de Atención Integral, 1983).

Definición instrumental

Se elaboró un instrumento evaluativo que consiste en una entrevista no estructurada o abierta, la cual verifica si las actividades de Atención Integral son desarrolladas en forma lúdica.

Definición Operacional

El instrumento utilizado en esta investigación nos va definir si la Atención Integral se da en forma lúdica.

CAPITULO IV

Procedimiento de análisis e interpretación de datos

4.1 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN VIGENTE

4.1.1 Diagnostico de la situación

Según su finalidad, esta investigación es aplicada porque utiliza datos e información recabada para resolver problemas, pues se pueden extraer de ellos, luego de sus análisis, acciones, recomendaciones, planes, lineamientos, manuales, entre otros.

De acuerdo con el marco, esta investigación es micro, ya que se utiliza una población pequeña del grupo de niños y niñas de 4 a 6 años del CINAI Lomas del Río, Pavas. La investigación se realizó entre los meses de junio y julio del 2017. Al ser esta investigación transversal, se da un tema específico y en profundidad en un momento específico; además, lo más importante es la profundidad y el gran detalle con que se trate el tema, más que la gran amplitud de la investigación.

De acuerdo con la condición de la investigación, esta es de campo porque se realiza en contextos naturales, abiertos, contingentes. No se da la manipulación de variables por parte del investigador, pues se deja que el fenómeno investigado se comporte libre y naturalmente.

Según su naturaleza es cualitativo, pues se establece un ligamen entre las distintas partes y datos, recogidos desde el enfoque cualitativo. Según su carácter, la investigación es explicativa y descriptiva.

4.1.2 Descripción de los datos

Esquemas de correlación entre objetivos específicos y técnicas de investigación

Análisis de fuentes epistemológicas
Atención Integral

Esquema N° 1

Citas textuales y párrafos de interés	Análisis vinculado a los OE
<p>La atención integral es un conjunto de procesos psicobiológicos y socioculturales brindada como servicio al ser humano, de forma tal que aplica las acciones de salud tomando como eje central las necesidades de salud de las personas en el contexto de familia y comunidad, contribuyendo al bienestar social e individual.</p>	<p>En los CEN-CINAI, en 1971 se da la atención en forma integral en los Centros de Nutrición pues es incluida la educación preescolar. Surge así el nombre Centros de Educación y Nutrición (CEN). En 1977 se crean los Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CINAI) que atienden a los hijos e hijas de las madres trabajadoras durante 12 horas al día. Cuentan con el respaldo de la comunidad por medio de un Comité de Nutrición.</p> <p>La Atención Integral que se da en los CEN-CINAI, se dan mediante servicios agrupados en tres grandes áreas de intervención: Nutrición Preventiva, Atención y Protección Infantil y Promoción del Crecimiento y Desarrollo.</p> <p>Nutrición Preventiva: incluye los servicios de educación alimentaria nutricional (sesiones educativas, visitas domiciliarias, atención individualizada), promoción de estilos de vida saludable (hábitos alimentarios adecuados, actividad física, valores para la vida y seguridad alimentaria nutricional) y alimentación complementaria (dirigidos a niños y niñas, madres gestantes y en período de lactancia) que incluye:</p> <p>Comidas Servidas: alimentos preparados y entregados diariamente en los establecimientos; se ofrece desayuno, almuerzo y merienda de la tarde.</p> <p>Distribución de leche: una vez al mes, se distribuye 1,6 Kg de leche en polvo íntegra a cada niño o niña, para consumo en su hogar.</p> <p>Distribución de paquetes de alimentos a familias: una vez al mes, se distribuye a cada grupo familiar del niño o niña cuyo estado nutricional lo califica</p>

	<p>como desnutrido/a, delgado/a o con retardo en talla.</p> <p>Atención y Protección Infantil: facilita a los padres, madres y responsables su incorporación en los procesos educativos y en el mercado laboral e involucra:</p> <p>Educación inicial a preescolares.</p> <p>Apoyo educativo al escolar.</p> <p>Fomento de valores y cultura de paz.</p> <p>Atención interdisciplinaria a casos prioritarios.</p> <p>Sesiones educativas a padres, madres y responsables.</p> <p>Promoción del crecimiento y desarrollo: incluye la evaluación, registro y sistematización del estado nutricional y del desarrollo psicomotor del niño y la niña. Los indicadores analizados son, entre otros:</p> <p>Estado nutricional (peso para edad, peso para talla, talla para edad, índice de masa corporal)</p> <p>Nivel de desarrollo infantil.</p> <p>Nivel de agudeza visual y auditiva.</p> <p>Lenguaje.</p> <p>Actualmente, la Dirección cuenta con 625 centros y atiende a un total de 171.890 clientes y beneficiarios/as entre bebés, preescolares, escolares, madres embarazadas y lactantes. La lucha, que inició contra la desnutrición infantil, ha evolucionado hasta brindar servicios de atención integral en nutrición y desarrollo infantil, especialmente para familias de escasos recursos económicos.</p>
--	--

Análisis normativa jurídica
Ámbito nacional

Esquema N° 2

Citas textuales y párrafos de interés	Análisis vinculado a los OE
<p>En el ámbito nacional, la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica decreta: Ley general de centros de atención integral.</p>	<p>ARTÍCULO 1º.- Objetivo</p> <p>La presente ley promueve la creación, el desarrollo y el funcionamiento adecuado de los centros de atención integral públicos, privados y mixtos para personas hasta de doce años de edad, en acatamiento de la Convención de los Derechos del Niño y los alcances del Código de la Niñez y la Adolescencia.</p> <p>ARTÍCULO 2º.- Definiciones</p> <p>Para los efectos de esta Ley, se definen los siguientes conceptos:</p> <p>a) Atención integral infantil: serie de actividades dirigidas al desarrollo y mejoramiento integral de las personas menores de edad que les permitan el crecimiento físico adecuado y el desarrollo psicomotor social y afectivo.</p> <p>b) Centros de atención integral:</p> <p>Centros que brindan servicio a personas hasta de doce años de edad, en diferentes jornadas, donde se les garantiza la satisfacción de sus necesidades básicas y se promueve su desarrollo integral. Estos centros podrán ser públicos, privados o mixtos.</p> <p>c) Centros de atención integral públicos:</p> <p>Centros creados, financiados y administrados por el Estado y sus instituciones.</p> <p>d) Centros de atención integral privados:</p> <p>Centros que se crean, financian y administran por medio de las organizaciones sociales con fines de lucro o propósitos filantrópicos.</p> <p>e) Centros de atención integral mixtos:</p> <p>Centros mediante los cuales el Estado participa, con su financiamiento, establecimiento o ambos,</p>

pero que son administrados por la empresa privada, la comunidad o grupos sociales u organizaciones sin fines de lucro, declaradas de bienestar social.

ARTÍCULO 3º.- Fines. Los fines de la presente ley serán:

a) Garantizar el derecho de las personas menores de edad a participar en programas de atención integral cuando sus padres, madres o representantes legales lo requieran y cumplan con los requisitos que se establecerán en los respectivos reglamentos para cada una de las modalidades de atención.

b) Ampliar las posibilidades de atención integral, que permitan el desarrollo de las potencialidades de las personas menores de edad.

c) Proveer a los padres, las madres y los encargados de las personas menores de edad de alternativas de atención integral adecuadas y seguras.

ARTÍCULO 4º.- Ámbito de aplicación de la ley

Esta normativa se aplicará a todos los centros de atención integral públicos, privados y mixtos, excepto a los que se encuentran bajo la tutela, el apoyo y la supervisión del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación Pública.

ARTÍCULO 5º.- Funciones de los centros de atención integral. Los centros de atención integral deberán cumplir, al menos, las siguientes funciones:

a) Estimular el desarrollo de las personas menores en un ambiente de libertad y seguridad, que les facilite el proceso de aprendizaje.

b) Facilitar la recreación y el desarrollo psicosocial de las personas menores.

c) Velar por las necesidades primarias de salud y nutrición de las personas menores.

Esquema N° 3

Método lúdico

Citas textuales y párrafos de interés	Análisis vinculado a los OE
<p>El método lúdico es un conjunto de estrategias diseñadas para crear un ambiente de armonía en los estudiantes que están inmersos en el proceso de aprendizaje. Este método busca que los alumnos se apropien de los temas impartidos por los docentes utilizando el juego.</p> <p>Los juegos en los primeros años deben ser sensoriales (3 años). En etapas más avanzadas deben promover la imaginación y posteriormente serán juegos competitivos.</p>	<p>Determinar la importancia de la utilización del método lúdico en el desarrollo de los niños, es decir, mediante los juegos.</p> <p>En el aprendizaje y desarrollo infantil, lo que quizá más destaque del juego es su carácter universal y educativo. A través del juego, el niño aprende valores, normas, interioriza conceptos y desarrolla capacidades, explora el mundo que le rodea, se relaciona socialmente, conoce rasgos de su cultura, desarrolla su creatividad e imaginación, se integra en el mundo adulto y se divierte. Por lo tanto, podemos afirmar que el juego ayuda al niño a conseguir un desarrollo integral. Este desarrollo podemos clasificarlo en seis ámbitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Físico-motor: entrenando la lateralidad, la coordinación visomotora, etc. 2. Intelectual: asimilando conceptos. 3. Creativo: potenciando la imaginación, el pensamiento simbólico y desarrollando destrezas manuales. 4. Emocional: practicando y superando la frustración, expresando lo vivido, etc. 5. Social: participando en situaciones imaginarias, aceptando roles y reglas; cooperando, compartiendo, etc. 6. Cultural: imitando modelos, aprendiendo juegos, canciones o cuentos tradicionales, etc. <p>Como educadores, podemos planificar los espacios de juego y facilitar a los niños la práctica lúdica, aprovechando esa actividad con un objetivo educativo: el desarrollo psicomotor,</p>

	<p>cognitivo, afectivo y social. Según Bruner, “mediante el juego, el niño experimenta y aprende, pero sin la presión de tener que alcanzar un objetivo. El aprendizaje suele venir como resultado de la práctica y el entrenamiento. El juego permite generar las rutinas necesarias para desarrollar capacidades”.</p> <p>La tarea del educador es potenciar aquellos aspectos implícitos en el juego, que favorezcan el desarrollo libre y placentero del niño.</p>
--	--

<p>Caso N° 1</p> <p>Según sentencia 2015-002775 de la Sala Constitucional costarricense: “La recurrente acusa que la autoridad accionada ha excluido del proceso de matrícula a la menor amparada, pese a que le faltan solo un par de meses para cumplir con la edad mínima reglamentaria”. El Tribunal rechaza la acción, pues considera que “debe tenerse presente que las medidas adoptadas por la autoridad accionada obedecen a criterios de oportunidad y conveniencia, que el Ministerio de Educación Pública ha considerado necesarios para regular, adecuadamente, cada una de las modalidades y programas de educación”.</p>	<p>Determinar la importancia del desarrollo cognitivo (lógico, matemático, físico) en los niños a través de estrategias lúdicas, es decir, mediante los juegos.</p> <p>De acuerdo con el caso de jurisprudencia presentado, las vías legales rechazan la acción presentada ya que es muy importante tomar en cuenta la edad mínima para ingresar a los centros infantiles, la cual se haya establecida por el MEP.</p> <p>Los infantes, al tener la edad requerida, son aptos para ingresar a los centros infantiles. Se hace indispensable este requisito pues la edad de maduración es importante en su aprendizaje, su relación con los otros y su capacidad de concentración.</p> <p>El niño que no tiene la edad suficiente para ingresar a los centros infantiles, no puede tener el mismo desarrollo socioafectivo que aquel que sí ha cumplido los años y meses necesarios.</p>
---	---

Citas textuales y párrafos de interés	Análisis vinculado a los OE
<p>Caso N° 2</p> <p>Según sentencia 12680-13 de la Sala Constitucional costarricense, se da el caso de un estudiante que hizo educación preescolar en un centro privado y se le niega la matrícula para primer grado, aduciendo que no tiene la edad ni la madurez suficiente para ingresar a ese nivel. Aunque la Sala declara sin lugar el recurso, señala: “Sin embargo, a juicio de la mayoría de este Tribunal, es también lo cierto que existen menores de edad que por sus condiciones individuales, pueden ingresar al sistema educativo aun sin contar con la edad reglamentaria y denegarles sin más el acceso a la educación pública por no contar con la edad establecida en las disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación Pública constituye una infracción a su derecho fundamental a la educación”.</p>	<p>Determinar la importancia del desarrollo cognitivo (lógico, matemático, físico) en los niños a través de estrategias lúdicas, es decir, mediante los juegos.</p> <p>Aunque la Sala Constitucional respeta el criterio legal de que se reciban niños en primer grado solo con la edad reglamentaria, sí deja ver la posibilidad de que algunas veces, por circunstancias particulares y personales de un estudiante, posiblemente en referencia a su nivel de madurez adecuada, negarles el acceso es violentar su derecho a la educación.</p> <p>Todo niño tiene derecho a la educación siempre y cuando cumpla con los requisitos establecidos por el Ministerio de Educación; uno de los requisitos es tener la edad cumplida para ingresar a un centro infantil. Sin embargo, existen centros infantiles que admiten a niños cuyas edades no son las requeridas y se pasa por alto la importancia y la necesidad de madurez para un buen desarrollo social, emocional y de aprendizaje.</p>

Análisis de resultados de las entrevistas

Emilia Brown Wiltshirie
 Doctora en Ciencias de la Educación
 (Jefa Oficina, Local de Heredia)

Esquema N° 4

Pregunta	Respuesta	Análisis vinculado a los OE
<p>1) ¿Conoce usted el Programa de Atención Integral que se aplica en el CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas a los niños de 4 a 6 años?</p> <p>2) Según su criterio, ¿las actividades de atención integral que contempla el programa CEN-CINAI contribuyen en el proceso de estimulación de los niños del CINAI Lomas del Río en forma lúdica?</p>	<p>Sí</p> <p>Si el programa se ejecuta tal y como está planeado, sí cumple con los objetivos de desarrollo integral, esto porque las actividades propuestas están diseñadas tomando en cuenta características y edades de los niños.</p>	<p>Contextualizar las actividades de atención integral que contempla el Programa de CEN-CINAI en la comunidad Lomas del Río, Pavas.</p> <p>Contextualizar las actividades de atención integral que contempla el Programa de CEN-CINAI en la comunidad Lomas del Río, Pavas.</p>
<p>3) Según su perspectiva, ¿qué importancia le asigna usted a la actualización de los docentes en temas como estimulación temprana y enfoque lúdico?</p>	<p>Sumamente importante porque los últimos estudios nos ofrecen información relevante para poder aplicar una estimulación efectiva a favor de la potencialización de las áreas del desarrollo en forma integral.</p> <p>Soy responsable de que el</p>	<p>Según la respuesta dada, sí se cumple el objetivo.</p>

<p>4) ¿Qué tipo de responsabilidad implica su puesto en la institución?</p>	<p>Programa de Atención Integral se ejecute en forma adecuada, además también soy responsable de que las docentes reciban las capacitaciones necesarias para mejorar su labor dentro y fuera del aula, entre otras cosas.</p>	
<p>5) En relación con el tema de Desarrollo Integral, ¿qué importancia le asigna usted a la formación de las docentes encargadas del proceso de enseñanza aprendizaje del CEN-CINAI Lomas del Río? (Justifique su respuesta)</p>	<p>Es sumamente importante ya que la formación que tengan en el tema puede hacer que su labor educativa sea más eficaz, teniendo como consecuencia el desarrollo y potencialización de las áreas del desarrollo en forma integral.</p>	<p>Según la respuesta dada, sí se cumple el objetivo.</p>

Ginneth Jiménez Sánchez
Maestra en Educación Preescolar
Licenciada en Educación Preescolar

Esquema N° 5

Pregunta	Respuesta	Análisis vinculado a los OE
<p>1) ¿Conoce usted el Programa de Atención Integral que se aplica en el CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas, a los niños de 4 a 6 años?</p> <p>2) Según su criterio, ¿las actividades de atención integral que contempla el programa CEN-CINAI contribuyen en el proceso de estimulación de los niños del CINAI Lomas del Río en forma lúdica?</p>	<p>Sí lo conozco y lo aplico mensualmente en mi planeamiento diario.</p> <p>Los temas dados sí permiten desarrollar actividades lúdicas.</p>	<p>Contextualizar las actividades de atención integral que contempla el Programa de CEN-CINAI en la comunidad Lomas del Río, Pavas.</p> <p>Contextualizar las actividades de atención integral que contempla el Programa de CEN-CINAI en la comunidad Lomas del Río, Pavas.</p>
<p>3) Según su perspectiva, ¿qué importancia le asigna usted a la actualización de los docentes en temas como estimulación temprana y enfoque lúdico?</p>	<p>Nosotros, como docentes, tenemos el deber de actualizarnos en todos los temas relacionados con nuestro trabajo diario, esto porque constantemente cambian las formas de enseñanza y algo muy necesario es tomar en cuenta cada una de las inteligencias múltiples, además de la individualidad de los niños.</p>	<p>Demostrar la vinculación entre el concepto “atención integral” que sustenta la filosofía del CINAI con el concepto de “desarrollo lúdico”, propio de la teoría de Educación Preescolar.</p>

<p>4) ¿Qué tipo de responsabilidad implica su puesto en la institución?</p> <p>5) En relación con el tema desarrollo integral, ¿qué importancia le asigna usted a la formación de las docentes encargadas del proceso de enseñanza aprendizaje del CEN-CINAI Lomas del Río? (Justifique su respuesta)</p>	<p>Es una responsabilidad muy grande ya que tengo que velar por cada uno de los niños, tanto físicamente como psicológicamente, y esto implica estar pendiente minuto a minuto de todos ellos.</p> <p>Es de suma importancia dado que un docente con conocimientos actualizados acerca del desarrollo integral va a tener todo la capacidad de proporcionar nuevas experiencias pedagógicas para que los niños participen y evidencien sus intereses tomando sus propias decisiones y desarrollando así su autoestima.</p>	
---	--	--

María Gabriela Esquivel M.
MSc. en Educación
Directora CINAI, Santa Catalina
Esquema N° 6

Pregunta	Respuesta	Análisis vinculado a los O.E
<p>1) ¿Conoce usted el Programa de Atención Integral que se aplica en el CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas, a los niños de 4 a 6 años.</p> <p>2) Según su criterio, ¿las actividades de atención integral que contempla el programa CEN-CINAI contribuyen en el proceso de estimulación de los niños del CINAI Lomas del Río en forma lúdica?</p>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>Contextualizar las actividades de atención integral que contempla el Programa de CEN-CINAI en la comunidad Lomas del Río, Pavas.</p> <p>Contextualizar las actividades de atención integral que contempla el Programa de CEN-CINAI en la comunidad Lomas del Río, Pavas.</p>
<p>3) Según su perspectiva, ¿qué importancia le asigna usted a la actualización de los docentes en temas como estimulación temprana y enfoque lúdico?</p>	<p>Toda docente debe actualizarse por su propia cuenta, un profesional siempre debe amar lo que hace y saber que lo que siembra deja una huella profunda en la vida de cada niño o niña.</p>	<p>Demostrar la vinculación entre el concepto “atención integral” que sustenta la filosofía del CINAI con el concepto de “desarrollo lúdico”, propio de la teoría de Educación Preescolar.</p>
<p>4) ¿Qué tipo de</p>	<p>Estoy a cargo del personal</p>	

<p>responsabilidad implica su puesto en la institución?</p> <p>5) En relación con el tema desarrollo integral, ¿qué importancia le asigna usted a la formación de las docentes encargadas del proceso de enseñanza aprendizaje del CEN-CINAI Lomas del Río? (Justifique su respuesta)</p>	<p>y toda la parte administrativa.</p> <p>Es todo un ser integral, por eso se debe estimular desde la primera infancia y guiar en todas sus áreas del desarrollo. El niño aprende jugando, divirtiéndose sanamente.</p>	<p>Elaborar un plan de acción para el desarrollo didáctico del enfoque lúdico en el proceso de estimulación temprana en el CINAI Lomas del Río, Pavas, San José.</p>
---	---	--

Análisis de resultados de las encuestas

De las tres encuestas realizadas, con respecto a la pregunta sobre el conocimiento o no del Programa de Atención Integral que se aplica en el CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas, a los niños de 4 a 6 años, las tres encuestadas respondieron que sí lo conocían.

Sobre la segunda pregunta concerniente a si las actividades de atención integral que contempla el programa CEN-CINAI contribuyen en el proceso de estimulación de los niños del CINAI de Lomas del Río, Pavas, en forma lúdica, las tres encuestadas respondieron afirmativamente.

En cuanto a la pregunta que corresponde a la importancia que tiene la actualización de las maestras en los temas de estimulación temprana, igualmente todas coincidieron en forma positiva.

Y sobre la pregunta que corresponde a la importancia que tiene la capacitación de las maestras del CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas, las tres encuestadas respondieron prácticamente lo mismo, expresando en forma positiva sobre la capacitación.

CAPITULO IV
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

1. Acerca del análisis de fuentes epistemológicas, se concluye que la atención integral brindada en los CEN-CINAI, se da mediante servicios agrupados en tres grandes áreas de intervención: nutrición preventiva, atención y protección infantil y promoción del crecimiento y desarrollo.
2. Acerca del análisis de la normativa jurídica, se concluye que la presente ley promueve la creación, el desarrollo y el funcionamiento adecuado de los centros de atención integral públicos, privados y mixtos para personas hasta de doce años de edad, en acatamiento de la Convención de los Derechos del Niño y los alcances del Código de la Niñez y la Adolescencia.
3. Acerca del método lúdico, se concluye: el método lúdico es un conjunto de estrategias diseñadas para crear un ambiente de armonía en los estudiantes que están inmersos en el proceso de aprendizaje. Este método busca que los alumnos se apropien de los temas impartidos por los docentes utilizando el juego.
4. Según el estudio realizado, se concluye que en el CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas, el programa que se ejecuta con los clientes de 4 a 6 años tiene un enfoque lúdico pues las actividades descritas se hacen utilizando el juego.
5. Según los últimos estudios en neurociencia, se confirma la importancia de que las docentes estén actualizadas en los temas de estimulación temprana, aprendizaje a través del juego y desarrollo integral del niño para de esta manera ofrecer y lograr una estimulación efectiva y oportuna que beneficiará el desarrollo integral de los infantes.

RECOMENDACIONES

1. Evaluar periódicamente el avance del desarrollo de los niños con tamizajes estandarizados (escala de desarrollo simplificada o la escala del desarrollo ampliada), esto con el fin de verificar la eficacia de las actividades didácticas ejecutadas en forma lúdica.
2. Capacitar a las docentes del CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas, en materia de neurociencia, específicamente en desarrollo cerebral, desarrollo humano y educación para que la gestión educacional y de desarrollo sea precisa, fácil de ejecutar y exitosa

CAPITULO VI

PROPUESTA

6.1 NOMBRE DE LA PROPUESTA

Lugar de desarrollo, empresa, población, Objetivo General y específicos, Presupuesto, Desarrollo de la propuesta, Bibliografía utilizada.

PLAN DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DIDÁCTICO DEL ENFOQUE LÚDICO EN EL PROCESO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN EL CINAI LOMAS DEL RÍO, PAVAS, SAN JOSÉ.

Introducción

Sobre las actividades de desarrollo integral para niños de 4 a 5 años en el CINAI de Lomas del Río, Pavas, según los resultados del estudio, estas se realizan en forma lúdica, lo cual resulta beneficioso para la población por cuanto el juego es la herramienta por excelencia con la que cuentan los niños para adquirir conocimientos y potencializar habilidades.

El juego es el mecanismo natural arraigado genéticamente, lo cual despierta la curiosidad, es placentero y les permite a los niños descubrir destrezas útiles para que se desenvuelvan en la sociedad.

Por lo tanto, el juego constituye una necesidad para el aprendizaje y no está restringido a ninguna edad, mejora la autoestima, desarrolla la creatividad, aporta bienestar y facilita la socialización.

Por los resultados positivos obtenidos en este estudio, se considera prudente dar seguimiento al desarrollo integral de los niños (áreas del desarrollo) a través de la aplicación de la evaluación Escala del Desarrollo con actividades una vez por año, con el fin de verificar avances en el desarrollo integral de los niños del CEN-CINAI Lomas del Río.

Además, es importante actualizar al personal de CEN-CINAI de Lomas del Río, Pavas, con respecto al desarrollo humano, desarrollo cerebral y educación a partir de un enfoque lúdico, esto con el fin optimizar la gestión educativa y de desarrollo integral que se ejecuta en este establecimiento.

Objetivos

1. Capacitar al personal del CEN de Lomas del Río, Pavas, en temas de desarrollo humano, desarrollo cerebral y enseñanza y aprendizaje con enfoque lúdico.
2. Evaluar con escala de EDIN una vez al año.
3. Elaborar de documento con actividades para el desarrollo integral de los niños.

PLAN DE IMPLEMENTACIÓN

¿Qué necesitamos para capacitar exitosamente a los docentes?

Conforme a la teoría que se ha venido comentando en el apartado, surge la necesidad de preparar un programa de capacitación por módulos que se adecue a los docentes, y que consista en preparar la información de forma simple, pero eficaz.

MÓDULO 1:

- a. ¿Qué es neurociencia?
- b. Bases neurológicas.
- c. ¿Qué es neurodesarrollo?
- d. El cerebro, estructuras y funciones.
- e. Sinapsis.

- f. Funciones cognoscitivas superiores.
- g. Plasticidad cerebral.
- h. Neuromaduración.

MÓDULO 2:

- a. ¿Qué es inteligencia intelectual e inteligencia emocional?
- b. Inteligencias múltiples.
- c. Enlace entre la práctica de la neurociencia y el método de enseñanza.
- d. Cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje según la etapa de desarrollo del niño.
- e. Estrategias para la reorganización neurofuncional.
- f. Estrategias para la enseñanza con enfoque lúdico.

Plan didáctico para desarrollo infantil

Área de motricidad gruesa y fina

Saltar: los niños saltan al ritmo de una canción (“Salta, salta, lindo delfín... “)

Saltan obstáculos colocados previamente por la maestra. Saltan la cuerda o dentro y fuera de una llanta, orientados por la maestra.

Correr: los niños correrán en diferentes velocidades dando una o más vueltas al patio, dirigidos por la maestra.

Reptar: los niños imitan la culebra, pasan debajo de varias sillas puestas por la maestra, entre otras muchas actividades.

Agarrar: los niños agarran la bola que rueda, la punta de mecate que la maestra está halando, la cinta que vuela, el globo que se va, entre otros.

Modelar: el niño modela libremente con diferentes elementos, como plastilina, arcilla, serrín.

Dibujar: el niño dibuja utilizando diferentes elementos, como crayones, lápices de color, témpera, pintura de dedos, entre otros.

Construir: el niño construye espontáneamente con tucos de diferentes formas, legos, papel de colores, entre otros.

Manifestaciones de expresión corporal: los niños, motivados por la maestra, se expresan con su cuerpo al ritmo de una canción, que puede ser cantada utilizando radio o grabadora.

Área cognitiva (área intelectual, lógico-matemática y científica)

Teoría de conjuntos: la maestra propone al niño agrupar objetos de su entorno que se utilicen para lo mismo (crayones, tijeras, libros, tucos, etc.).

El niño trabaja los conceptos pertenece y no pertenece.

El niño trabaja correspondencia biunívoca.

El niño trabaja cuantificadores: mayor que, menor que, igual, muchos, pocos.

Identificación: la acción de identificar un objeto, personas o animales, dentro de varios, según la maestra lo pida, utilizando elementos concretos o gráficos.

Clasificación: la acción de clasificar objetos, personas, animales, entre un grupo, por su forma, color, tamaño, entre otros, lo cual se puede hacer con elementos concretos o gráficos.

Comparación: la acción de comparar características entre dos o más objetos, animales, plantas o personas.

Realización de experimentos sencillos: dos vasos de leche en recipientes iguales. Se cambia uno de los recipientes por uno más ancho y luego se le pregunta al niño cuál recipiente contiene más (conservación de cantidades).

Juegos mentales: la acción de contar de 1 a 20 y luego de 20 a 1, respectivamente, motivando la participación grupal.

Los niños experimentan con arena seca y mojada, orientados por la maestra, quien luego hará preguntas sencillas, que estimulen en el niño la observación, comparación y análisis.

Ritmo: el niño baila al compás de la canción, utilizando su cuerpo en su totalidad.

Pulso: el niño realiza el pulso, utilizando sus manos, claves, entre otras, mientras escucha una canción o repite su nombre cantando.

Acento: el niño marca el acento utilizando su cuerpo al ritmo de una canción, empleando su nombre al tiempo que las palmas o sus pies.

Área del lenguaje

Narración: esta puede ser de diferentes formas: narrar un acontecimiento en forma de historia, narrar un cuento con láminas, inventar un cuento motivado por la maestra, tomando como base la acción de un objeto, entre otras, y con secuencia y lógica.

Juegos verbales: la maestra dice una palabra y los niños construyen una frase. La maestra comienza una rima y los niños la terminan. La maestra comienza nombrando un objeto, persona o animal, y el niño termina tratando de adivinar el nombre completo.

Analizar palabras y sonidos: alegría, amor, responsabilidad, inmensidad, entre muchos más. Son palabras que el niño y el adulto oyen y sienten, pero son difíciles de definir.

Relatar vivencias: la maestra le propone al niño que relate lo que hizo el fin de semana. Si los niños participan en algún evento, como fiestas, paseos, la maestra les pide que hablen sobre lo que vieron, sintieron y qué les pareció.

Adivinanzas: vuela sin alas, silba sin boca. Tú no lo ves, pero te toca (Viento).

Trabalenguas: Pablito clavó un clavito. Un clavito clavó Pablito.

Participación en juegos de roles: la maestra invita al niño a que represente a papá, a mamá, al doctor, al bombero, entre otros roles que estarán adecuadamente planeados con anterioridad. De igual manera, se pueden observar los juegos espontáneos de roles en los niños, cuando se encuentran jugando en el área de dramatización (pulpería, hospital, casita), entre otros.

Área socioafectiva

Aprendizaje cooperativo: el niño arma rompecabezas junto a sus compañeritos.

Actividades conjuntas: los niños ordenan el aula conjuntamente, limpian las mesas y las sillas en un día llamado “El día de la limpieza”, entre otras cosas.

Visitas a la comunidad: recorrido con la maestra a la comunidad, haciendo estación en la clínica, iglesia, pulpería. Debe ser planeado según lo crea conveniente la maestra, e incluso se puede pedir la participación a los niños, en el planeamiento del recorrido.

Hábitos

Lavado de dientes: el niño, por imitación, aprenderá a cepillarse los dientes adecuadamente, con ayuda de la maestra, al ritmo de una canción.

Lavado de manos: el niño, por imitación, aprenderá a lavarse las manos con ayuda de la maestra.

Ordenar: los niños, en conjunto, ordenan el aula adecuadamente, entre muchas cosas que se pueden hacer.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

Documental

Aragón, López, Infante Octubre (2001). Manual de Estimulación Temprana.

Fernández J. (2014). Análisis del desarrollo de integración social a través de estrategias lúdico recreativas en los niños del nivel preescolar de la institución educativa Corazón de María. Colombia.

Figuroa S. (2010) Para qué sirve el objetivo general

Florencia (2012). Métodos de transmisión transversal

González, Evans, Pérez (2017) Manual Vancouver APA

Hernández, Fernández, Baptista (2017). Metodología de la Investigación

<http://ocw.um.es/cc>

Hurtado J.(2007) aprenderlix.com Qué es objetivo general

<https://evaluaciones y metas.>

Izquierdo. O. M. A (.2012). La Estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo de habilidades sociales en los niños de edad escolar. Ecuador.

Izquierdo O (2012) Tesis

Morera V (2014) Tesis

Morera. V.A.G (2014). El efecto de un programa de actividades lúdico-pedagógicas que favorecen el proceso de socialización y la integración social de los niños y las niñas del grupo de transición de la Escuela San Rafael de Naranjo. Costa Rica.

Puche, (2009). Desarrollo del juego

San José, Costa Rica, Primera Edición (1987). Escala para la evaluación del desarrollo integral del niño de cero a seis años.

Tzic, M.J (2012). Actividades lúdicas y su incidencia en el logro de competencias. México.

Tamayo (1989). Hipótesis en la investigación

Fuentes Oscar López Recalado (2006). Medios y materiales educativos Dr Pere Márquez Groells (200). Los medios didácticos.

Tzic M.J(2012) Tesis

Sitios internet

w.w.w. Proyectosytesis.com (2010)

https://es.wikipedia.org/wiki/Direcci%C3%B3n_Nacional_de_CEN-CINAI

<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/381/7.%20Ley%208017.%20Ley%20General%20de%20Centros%20de%20Atenci%C3%B3n%20Integral.pdf>

<http://www.educacion-infantil.org/2010/08/1.html>

García Velázquez, a.; Ilul Peñalba, j. el juego infantil y su metodología. 2009. Editex. Madrid