

El libro alude temas de significativa importancia para la educación ecuatoriana y foránea. Está estructurado en ocho capítulos. El primero refiere los problemas actuales de la pedagogía y la didáctica en la metodología Reggio Emilia, en educación inicial. El segundo aborda los primeros cuidados básicos del recién nacido. El tercero describe técnicas y su importancia para la estimulación temprana. El cuarto plantea aspectos teóricos sobre la estimulación emocional en la educación inicial. El quinto particulariza las técnicas grafo-plásticas en la educación inicial y la importancia de las artes en la educación. El sexto esboza las adecuaciones curriculares para la educación inicial, en niños con necesidades educativas especiales. El séptimo alude la labor preventiva de la familia en el contexto educativo. Finalmente, el octavo sugiere aspectos sobre la pedagogía ambiental y su relación con otras ciencias en la educación inicial.



9 780311 000449

La educación inicial y su influencia en la dimensión bio-psico-social infantil

La educación inicial y su influencia en la dimensión bio-psico-social infantil

Wilma Ceiro Catasú
Martha Cecilia Cueva
Nancy Cristina Mera Ramos
Diana Carolina Bonilla Romero
Monica Elizabeth Masaquiza Masaquiza
Jazmina Azucena Moya Arteaga
Carla Belén Santana Jácome
Verónica Elizabeth Barragán Moyano
Verónica Del Roció Bohórquez Guamán



9 780311 000449



La educación inicial y su influencia en la dimensión bio-psico-social infantil

Diseño: Ing. Erik Marino Santos Pérez.

Traducción: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Corrección de estilo: Prof. Dra. C. Kenia María Velázquez Avila.

Diagramación: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Director de Colección Ciencias Sociales: Prof. Dra. Carmen Patricia Tello Aguilar.

Jefe de edición: Prof. Dra. C. Kenia María Velázquez Avila.

Dirección general: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

© **Wilma Ceiro Catasú**
Mónica Elizabeth Masaquiza Masaquiza
Nancy Cristina Mera Ramos
Diana Carolina Bonilla Romero
Carla Belén Santana Jácome
Martha Cecilia Cueva
Verónica Elizabet Barragán Moyano
Jazmina Azucena Moya Arteaga
Verónica del Rocío Bohórquez Guamán

Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0005 & 0032

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104

Estados Unidos de América, 2022

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 06 mayo de 2023

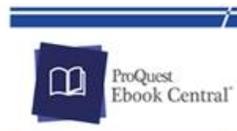
Código BIC: JNLA

Código EAN: 9780311000449

Código UPC: 978031100044

ISBN: 978-0-3110-0044-9

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:





La educación inicial y su influencia en la dimensión bio-psico-social infantil

Índice

Prólogo

Capítulo 1. Problemas actuales de la pedagogía y la didáctica en la metodología Reggio Emilia, en educación inicial1/26

Por: Wilma Ceiro Catasú

Capítulo 2. Los primeros cuidados básicos del recién nacido.....27/49

Por: Mónica Elizabeth Masaquiza Masaquiza

Capítulo 2. Los primeros cuidados básicos del recién nacido.....50/78

Por: Nancy Cristina Mera Ramos

Capítulo 4. Estimulación emocional en la educación inicial.....79/112

Por: Diana Carolina Bonilla Romero

Capítulo 5. Las técnicas grafo-plásticas en la educación inicial y la importancia de las artes en la educación.....113/128

Por: Carla Belén Santana Jácome

Capítulo 6. Las adecuaciones curriculares para la educación inicial de niños con necesidades educativas especiales129/149

Por: Martha Cecilia Cueva

Capítulo 7. La Familia y su labor preventiva en el contexto educativo.....150/162

Por: Verónica Elizabeth Barragán Moyano

Capítulo 8. La pedagogía ambiental y su relación con otras ciencias, en la educación inicial.....163/179

Por: Jazmina Azucena Moya Arteaga y Verónica del Rocío Bohórquez Guamán

Capítulo 1. Problemas actuales de la pedagogía y la didáctica en la metodología Reggio Emilia, en educación inicial



Wilma Ceiro Catasú¹ (wilmamali98@yahoo.com) (<https://orcid.org/0000-0003-0001-6494>)

Introducción

La educación infantil como conjunto de programas y estrategias para la atención educativa de los niños, su contenido comprende la diversidad de modalidades (formales e informales) de sensibilización, diagnóstico, estimulación, ayudas, apoyos y evaluación, articuladas entre la educación inicial y la educación básica. De ahí que, sea recurrente en las publicaciones sobre el tema encontrar como rasgo común el origen de la educación infantil, y por ende, de la inicial, desde el nacimiento del niño como etapa, los fundamentos y concepción de la educación preescolar en el sistema educativo del aula de encuentro, el volumen de familiarización con el mundo, de maduración biológica, de satisfacción de necesidades básicas y desarrollo de habilidades para su desarrollo futuro (Cuesa, 2014).

La profesión docente en cualquiera de los niveles de formación constituye una actividad laboriosa, de vocación, formación científica, investigación, paciencia y entrega del docente hacia su trabajo y al grupo de estudiantes, con el objetivo de transformar sus vidas en el ámbito de apropiación de conocimientos y resolución de problemas para la vida.

La formación inicial y continua o permanente se enriquecen con el trabajo metodológico visto como proceso por medio de la actividad, y contribuye al desarrollo de modos de actuación profesional pedagógicos en los docentes. Al mismo tiempo, debe propiciar la solución de problemas de carácter profesional que afectan la práctica educativa, así como la proyección de estrategias de desarrollo, a partir de las condiciones existentes.

La educación inicial tiene como objetivo lograr el desarrollo máximo posible de cada niño de 0 a 6 años, considerando que este desarrollo es integral, en el cual se deben incluir todos los aspectos,

¹ Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Posee experiencia en posgrado, específicamente en tutorías de tesis de maestría. Ha publicado artículos y capítulos de libros científicos. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Se desempeña como docente en el Centro de Capacitación Efisec, Ecuador.

lo intelectual, lo afectivo emocional, los valores, las actitudes, las formas de comportamiento y lo físico; es decir, el inicio de la formación de la personalidad. Este propósito se plasma en un currículo sustentado en diversas investigaciones, con iguales contenidos programados y fundamentados en principios teóricos y metodológicos, y con orientaciones didácticas semejantes para los encargados de la atención educativa para dichas edades, independientemente de la variante organizativa que se aplique, institucional o no institucional.

La pedagogía de la educación inicial: objeto de estudio y relaciones con otras ciencias

Según Acosta (2016), la pedagogía inicial en la educación es un producto de la historia y actualidad de la teoría y la práctica pedagógicas universal. Según López et al. (2012), esta rama de la ciencia investiga las regularidades de la educación integral de los niños desde el nacimiento hasta los 6 años y contiene los objetivos, contenidos, métodos, formas organizativas y evaluación del proceso educativo de los niños, en las condiciones de la institución educativa y la familia. Argumenta la necesidad de la unidad de la influencia educativa social y familiar, y la articulación entre el trabajo de la educación preescolar, como base para una mejor preparación de los niños en el aprendizaje escolar.

Además, parte de la comprensión de que en los primeros cinco años de vida surgen características esenciales que distinguen al ser humano del resto del mundo animal. Ellas son la marcha erecta, la elaboración, uso y conservación de instrumento como el lenguaje hablado, el pensamiento y la conciencia, lo cual justifica la existencia de una conciencia que se encargue, especialmente, de investigar los principales problemas relacionados con la educación y desarrollo de los niños en estas edades.

En este sentido, la educación inicial se convierte en un nivel educativo fundamental en lo que respecta al desarrollo de los niños y niñas, su atención no puede estar limitada al cuidado y custodia, ni a la interacción del niño con los otros y con los materiales, debe centrarse en la mediación de las capacidades cognitivas y en la estimulación de todas las áreas de desarrollo.

La pedagogía, como reflexión crítica del campo educativo, permite saberes que posibilitan interpretar, comprender e intervenir en los diversos espacios educativos. Reflexionar sobre la



educación nos lleva a indagar respecto a diversas conceptualizaciones acerca de la humanidad, la cultura, la sociedad y el cambio social, elementos implícitos en las diferentes teorías y prácticas educativas.

La pedagogía responde científicamente a la pregunta “¿cómo educar?”. La didáctica lo hace con la pregunta “¿cómo enseñar?”. La pedagogía es la ciencia que orienta la labor del educador. La didáctica orienta un aspecto específico de ella: su labor como docente. La pedagogía recurre, adicionalmente, a la antropología y a la sociología. La didáctica a la metódica, al manejo de los medios de comunicación, al diseño curricular, etc. Su diferencia es el objeto de estudio que, para la pedagogía es más amplio y general, mientras que para la didáctica es más específico, va a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barriga & Henríquez, 2003).

El análisis realizado permite clasificar a la pedagogía como ciencia general que, al estudiar las regularidades y particularidades del proceso educativo, requiere del auxilio de la que ha llegado a constituirse como rama dentro del conocimiento, la que debe verse como doble sentido, como construcción dada para el campo de acción de la propia ciencia, y como particularidades de sus consideraciones de acuerdo con el nivel de edades en que se realice el proceso educativo, o por el área de aplicación.

Sobre ello, podemos señalar que la didáctica y sus formas de concreción en distintas asignaturas, como teoría de la enseñanza-aprendizaje y el de los educandos. La educación, por su parte, constituye el objeto esencial de la pedagogía que se plantea el análisis de la formación integral del educando en el proceso educativo. La organización y dirección científica de las distintas formas en que este proceso transcurre, unidas a los requerimientos higiénicos que resultan indispensables cuando se trabaja como un ser en crecimiento.

La historia de la pedagogía y la pedagogía comparada de los diferentes modelos o concepciones teóricas y prácticas acerca de la construcción, organización y dirección del proceso educativa, son pilares necesarios para sus análisis científicos. El pedagogo debe tener capacidad para entender cómo es el desarrollo psicológico-cognitivo del niño al que enseña, de esta manera, dado el caso de un menor, al que se le dificulte guardar la información suministrada en un día de clase, el

pedagogo podrá empezar a trabajar a fondo con el niño, y poner en práctica un método cognitivo, que le ayude a mejorar el procesamiento de dicha información.

La tarea de estos pedagogos también incluye la elaboración o análisis de las políticas educativas, y el desarrollo de propuestas que favorezcan el pensamiento crítico, analítico y autónomo del niño. La propuesta más importante para lograr que el niño adquiriera estas habilidades es la enseñanza mediante el juego.

Se debe trabajar de manera distinta en las diferentes etapas de la infancia, ya que es natural que los niños de 0 a 12 meses no tengan las mismas habilidades que los niños de 1 año en adelante. Esto significa que, aunque es importante su diferenciación, la pedagogía y la educación son elementos inseparables del quehacer del pedagogo.

Otra de las polémicas sobre la pedagogía es determinar si esta es o no una ciencia, para lo cual es necesario reflexionar sobre la epistemología de la pedagogía infantil. Discusión que significa también la consolidación de la pedagogía como ciencia humana con una epistemología y metodologías particulares en sus investigaciones.

La pedagogía infantil tiene espacios de acción que no se reducen a la escuela, pero que es un espacio innegablemente privilegiado que promueve aprendizajes donde “el aprendizaje escolar se caracteriza por la asimilación significativa e intencionada de experiencias sistematizadas que se obtienen por la apropiación de las estructuras simbólicas del saber” (Pérez, 2006, p.1). Un aprendizaje diferente al que existe en la vida cotidiana, ya que este aprendizaje escolar busca una trascendencia interpretativa y crítica de la realidad.

El objeto de estudio de la pedagogía infantil, según Ospina (2016), es una disciplina científica cuyo objeto de estudio es la educación de los niños. La pedagogía infantil no tiene que ver con la escolaridad del niño, sino con la adquisición de nuevas habilidades mediante su desarrollo, es el espacio donde se reúnen diferentes saberes, reconocimientos y aceptaciones frente a la gran diversidad, la interacción social, cultural y académica, desde el cual se favorece la formación integral de los profesionales que tendrán a su cargo la educación de niños y niñas, como sujetos con capacidades y competencias para la vida.

Por consiguiente, la pedagogía infantil tiene entre sus focos de estudio, la infancia que es una construcción social y no es un estado natural que se determina a nivel biológico: “la infancia es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social” (Pérez, 2004, p.150). Esto significa que la pedagogía infantil construye unos procesos que se cristalizan en prácticas hacia la infancia, que no se reducen por la edad o estado de madurez o inmadurez, sino que reflexiona sobre las infancias que existen en los diferentes contextos sociales como son las infancias indígenas, las infancias campesinas, entre otras.

Principios y categorías de la pedagogía inicial

Un análisis de la literatura pedagógica muestra que el abordaje de los principios es un problema actual y controvertido, pues se evidencia que no existe consenso en la forma de agruparlos, nombrarlos, definirlos y llevarlos a la práctica (Salguero, 2011). De manera general, se acepta que los principios se refieren a ideas esenciales que expresan lineamientos básicos de la etapa educativa en cuestión, y que suelen aceptarse por su sentido orientador de la labor educativa.

En los momentos actuales, se ha hecho una selección y reformatión de los principios más significativos y orientadores en la conducción del proceso educativo, tanto por la vía institucional como por la institucional. A continuación se aluden dichos principios.

- El niño como centro de proceso educativo.
- El adulto como receptor del proceso educativo
- La vinculación de la educación con el entorno.
- El protagonismo y participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo.
- El carácter lúdico de todas las actividades que el niño desarrolla.

Podemos decir que la base de toda sociedad es, sin lugar a dudas, la enseñanza de los niños. Ellos van a construir un futuro en la sociedad, por lo cual desde las edades más tempranas se debe dar toda la formación integral, bajo el cuidado necesario, para que los profesionales puedan velar por sus aprendizajes. Es en los primeros años, cuando los niños se empiezan a comunicar con sus goteos, gestos, cariños, mimos, que irán desarrollando poco a poco.

Categorías pedagógicas fundamentales

La educación como fenómeno pedagógico es estudiada por la pedagogía e incluye unas series de conceptos. En ello se refleja el constante cambio y desarrollo de la práctica y educación, por eso el contenido de los conceptos pedagógicos se desarrolla constantemente (Herrán, 2018). Las categorías no son conceptos estáticos, sino que constituyen un sistema dinámico, por lo que su comprensión está insertada en momentos específicos del desarrollo de nuestra sociedad, y en relación con el estado de la ciencia. En la pedagogía inicial se destacan como categorías importantes las siguientes: educación, instrucción, aprendizaje, formación y desarrollo.

La educación, en el sentido amplio de la palabra, se considera como proceso y resultado de la formación de la personalidad, bajo la influencia de todo régimen de vida de la sociedad, del medio circundante, de la actividad laboral, del arte y de la literatura.

La instrucción es el proceso y resultado que posibilita la asimilación de conocimientos, hábitos, habilidades, e incluso formas de comportamiento social. Forma parte de la educación como categoría más amplia, responde al principio fundamental de la unidad entre lo instructivo y lo educativo. La instrucción en la edad inicial no constituye un fin en sí misma, lo que no quiere decir que se realicen actividades con estos objetivos, sino que siempre están inmersos en el proceso educativo con un carácter más amplio.

El aprendizaje es el proceso en que el niño, bajo la dirección intencionada directa o indirecta del maestro u otro agente educativo, y en diversas situaciones, se apropia de aquella parte de la cultura que le es necesaria y asequible a su edad, y de los medios para conocerla. Él se evidencia en el desarrollo paulatino e integral de su personalidad.

El desarrollo se entiende como el proceso y resultado de la formación en los niños, de todas sus facultades intelectuales, espirituales y físicas. La formación, por su parte, es el proceso y resultado totalizador que prepara al hombre como ser social, que agrupa en la unidad dialéctica los procesos educativos, desarrolladores e instructivos (Álvarez de Zaya, 1999).

Importancia de la pedagogía infantil

Aguilar & Bize (2011) señalan que la pedagogía infantil es una disciplina, pero de carácter científica, cuyo objetivo de estudio es la educación de los niños, en particular, los de la primera infancia. Es así que este autor la valida como ciencia. En este mismo sentido, Espinoza (2015) indica que la pedagogía infantil no tiene que ver únicamente con la escolaridad, sino con toda la adquisición de nuevas habilidades que se realizan mediante el desarrollo.

“La pedagogía infantil cobra un significado especial por su proyección en el campo educativo, dado que, según la ley general de educación, la educación de infantes es el punto de partida de la formación del hombre y de la sociedad” (Fuentes, 2017, p.15).

En fin, la pedagogía es importante para la educación de todas las personas, especialmente, para los niños y niñas de educación inicial. Mediante ella se logra el desarrollo integral del niño, lo que le permite una buena socialización.

Metodologías empleadas en la educación infantil

Las aulas de educación infantil son un espacio en el que podemos observar cómo sus integrantes son capaces de resolver sus problemas mediante el desarrollo de su inteligencia, cómo se producen las relaciones interpersonales que permiten el desarrollo de la socialización y el área socio-afectiva, que hoy en día constituye un ámbito de interés, ya que si un niño tiene una estabilidad emocional va estar dispuesto a adquirir conocimientos que van fortalecer el área cognitiva (Touriñán, 2019).

Se conoce que la metodología es parte de la lógica que estudia los métodos, y por ende, que un método es una manera ordenada para alcanzar un resultado o llegar a un objetivo establecido, por tanto, sobre la base de esta definición se debe establecer la visión en el ámbito educativo. Las metodologías empleadas desde las didácticas se podrían definir como las estrategias de enseñanza con base científica que el docente propone en su aula para que los estudiantes adquieran determinados aprendizajes.

Para el cumplimiento de objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los factores de gran peso es la metodología que el docente utiliza. Para seleccionar una metodología se debe tomar en cuenta algunos criterios como son las características de los estudiantes, los resultados de aprendizaje que se quiere alcanzar, las condiciones físicas y materiales del aula, así como también se debe mencionar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es válido utilizar varias metodologías que permitan conducir el proceso de forma integral.

Cualquier estrategia diseñada por el/la docente debería partir del apoyo de los métodos didácticos básicos. En lo concerniente a la educación inicial, los documentos legales que están en vigencia establecen como teoría pedagógica al constructivismo, y la metodología básica que se utiliza es el juego-trabajo.

La metodología juego-trabajo se desarrolla con el objetivo de que el niño logre la adquisición de destrezas en las cuatro áreas del desarrollo de forma creativa en espacios de trabajo denominados rincones. Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio. Aquí se enfatiza en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar (Cabanellas, 2005).

La metodología Reggio Emilia

La metodología Reggio Emilia debe su nombre a una comuna ubicada al norte de Italia. La creación de las escuelas ubicadas en este sector responde a la iniciativa popular después de la guerra por lo que se comenzó a instituir su propia red de servicios educativos en el año 1963, bajo la guía pedagógica del profesor Loris Malaguzzi, quien es el mentalizado y autor de esta metodología (Padilla & Topa, 2022).

Loris Malaguzzi tuvo una vida muy activa. Sus ideas educativas surgieron de la concepción política de que la educación debe liberar al pueblo de la opresión (Hoyuelos, 2013). Loris concibió en su ideología pedagógica una emancipación que sacara al pueblo del servilismo, consiguiendo una conciencia nueva y futura. Para esto fue necesario considerar una adecuada forma de organización y asociación.

En el transcurso de Reggio Emilia promovió que la ideología política debe estar articulada con la educación, de tal forma que, él concebía que la escuela debiera ser el motor de transformación social, haciendo uso de la cultura existente, puesto que es un valor que poseemos, pero sin obviar ni matar omnipotentemente la cultura de la infancia. Por lo tanto, la escuela tiene tres características (Acosta & Brito, 2021).

En primer lugar, es motor de transformación social y no puede actuar solamente para la reproducción. En segundo lugar, la escuela recoge los valores culturales en los cuales están insertos los niños (valores actualmente en crisis con la llegada de inmigrantes y el mestizaje de culturas; por lo tanto, saber en qué cultura estamos es mucho más complejo hoy que hace algunos años). Finalmente, la escuela tiene que tener la característica, sobre todo, de escuchar cómo es la cultura de la infancia, que muchas veces no se corresponde con la idea que el adulto tiene sobre la infancia.

La infancia es un mundo intangible lleno de sorpresas y descubrimientos que enriquecen su desarrollo. La metodología educativa de Reggio Emilia orienta, guía, estimula el potencial intelectual, emocional, social y moral del niño. Uno de los aspectos de más importancia en el proceso educativo es que consolida las destrezas que pueden servir al estudiante para la vida, por lo que una de las contribuciones clave de esta propuesta está en el desarrollo de proyectos que contribuyen al proyecto de vida de cada individuo. La forma en que se propone la elaboración de proyecto se explicara más adelante.

La pedagogía de Reggio parte de la concepción del niño como un ser rico en capacidades y potencialidades que, construye el conocimiento en relación con el otro: dimensión social. Según Malaguzzi, existen dos condiciones esenciales para el aprendizaje, la pedagogía de la escucha y las relaciones (Escobar et al., 2018).

La presente metodología da realce a la creación de ambientes de aprendizajes pertinentes, en función de plantear objetivos de crear una escuela amable, activa, inventiva, habitable y comunicable. Un lugar de investigación, aprendizaje, precognición y reflexión donde existe una comunidad de aprendizaje, donde los educadores, los niños y las familias tenga buenas relaciones interpersonales basadas en la comunidad y cooperación que fortalezcan el desarrollo del niño.

Es necesario mencionar otro aspecto que propone esta metodología, y es la pedagogía de la escucha. Para Rinaldi (s/f), deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos dé confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos.

Debemos romper con los esquemas mentales que todavía se mantienen en función de que el docente o el adulto pueden obligar al niño a que repita sus instrucciones. Se debe bajar de nivel, en función de que el adulto y el niño estén en el mismo nivel, y la persona adulta pueda escuchar las necesidades, pueda observar y orientar los aprendizajes que el niño va realizando. Además de lo antes mencionado existen otros aspectos claves en el desarrollo de esta metodología como son lo que siguen.

- La teoría de los Cien lenguajes de los niños. Los adultos reconocemos el lenguaje verbal como medio de comunicación principal, pero el niño tiene muchas otras maneras de comunicar, lo que propone Loris se asemeja a lo propuesto en las teorías de las inteligencias múltiples.
- La valoración de la diversidad y de la complejidad. Este aspecto parte de que “cada persona es un mundo”, porque se comprende que la concepción homogeneizadora de la enseñanza no es real, el mundo es heterogéneo. Entonces, la cercanía a un mundo real debe aceptar la diversidad y la complejidad de la interacción de las diferencias.
- La participación de las familias y la sociedad. Los padres de familia y demás miembros de la sociedad deben participar y asumir el rol que les corresponde por derecho y deber.
- La escuela colaborativa y comunitaria. Resalta la visión comunitaria de las escuelas Reggio Emilia.
- La formación de los educadores. Los educadores deben formarse en lo científico y personal.
- El arte es un aspecto muy importante en las escuelas Reggio Emilia.
- El progreso en forma cualitativa es aplicable a cualquier aspecto cognitivo, emocional o físico. El fin es la comprensión del niño y no la traducción de lo cualitativo en una nota.

- El redescubrimiento de la creatividad. La creatividad es concebida como un rasgo inherente de cualquier persona.
- La calidad del espacio y el ambiente. Lo más común es que al hablar del ambiente del aula se crea que se trata de la decoración del lugar para que el alumno se sienta cómodo y dispuesto al aprendizaje. En este caso, se trata de algo más, amoblar, distribuir, utilizar elementos que faciliten el aprendizaje no solo porque se “siente bien”, sino porque encuentran útiles los objetos que se hallan en su salón.

El currículo emergente

La propuesta metodológica de Loris Malaguzzi nos permite romper los esquemas mentales de la educación formal y estructurada en la que el docente en su totalidad es quien establece las temáticas que se van abordar en la jornada diaria, y como se puede observar la educación inicial ecuatoriana está motivando a crear individuos que repitan lo que el docente y la autoridad impone. Si realizamos un breve análisis, los niños son más consumistas que cuestionadores o investigadores porque el medio social influye en ellos, los mantiene ocupados en videojuegos o herramientas tecnológicas o el adulto, como no tiene una cultura investigadora, tampoco siembra las bases para el desarrollo personal del niño.

El currículo emergente hace referencia a un plan de estudios que se construye sobre los intereses de los niños. El papel del docente es fundamental para el éxito de este currículo, el docente en colaboración de sus compañeros son los encargados de formular hipótesis para presentárselas a los niños, en las charlas que se realice con ellos.

Modelos del currículo según Ordoñez & Paredes (2022)

El enfoque curricular participativo social que pone su acento en el aprendizaje y el cambio colectivo valora el currículo emergente, a partir de la realidad más cercana del alumno, con esto se definen los contenidos y las actividades. Luego, concibe un currículo integrado, en el que el aprendizaje se basa en temas, problemas o proyectos que atienden o atacan necesidades particulares del centro educativo, el entorno inmediato y la sociedad.

El enfoque del currículo centrado en la persona prioriza el aprendizaje y el cambio individual. Bajo esta concepción aparece el currículo confluyente que valora los aspectos afectivos y emocionales; y el currículo personalizado que pone el acento en los ritmos de aprendizaje individual. Además de que construye el aprendizaje a partir del alumno, reconociendo en él, la existencia de una capacidad propia para construir su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación centrada en la persona enfatiza en tres principios básicos que son la libertad, la autonomía y la trascendencia.

De un modo u otro se destaca la persona y la diferenciación de cada uno de los miembros del grupo, curso o grupo de aprendizaje, por lo que para la fundamentación desde este ámbito se relaciona a las teorías pedagógicas constructivistas, en especial, los aportes de Gardner con la teoría de las inteligencias múltiples, y Vygotsky con la zona de desarrollo próximo. De ahí que se tome en cuenta que los niños tienen expectativas muy diversas en correspondencia con el estadio de desarrollo en el que se encuentran, la experiencia previa y el nivel potencial que pueden alcanzar. Este potencial solo se expresa dentro de un contexto de aprendizaje grupal, lo que hace que cambie de alguna forma el cómo se visualiza en la educación tradicional.

La actitud de escucha es indispensable en esta metodología, la duda y el asombro, en lugar de lo ya conocido y dado por hecho. El adulto sea el docente o los padres de familia son los responsables de responder a los diferentes cuestionamientos y orientar el proceso en función de que ellos mismos también puedan dar solución a sus interrogantes.

La planificación docente se considera que es mucho más minuciosa, porque invita a salir de lo que ya se encuentra estructurado y exige al docente planear y organizar el espacio, el ambiente, los materiales, pensamientos y situaciones para que se dé el aprendizaje. Es así como los niños no actúan pasivamente, sino que actúan como agentes activos en su proceso de socialización y en el desarrollo de las estructuras mentales a raíz de estas interacciones sociales (Andrea, 2009).

Se reconoce, de esta forma, que hay una fuerte relación causa-efecto entre el desarrollo social y cognitivo, una clase de espiral apoyada sobre el conflicto cognitivo que modifica luego, tanto el sistema social como el cognitivo. El conflicto, entonces, resulta un elemento esencial pues transforma las relaciones que tiene el niño con sus pares (de oposición, negociación, ponerse en

lugar del otro y reformular la premisa inicial) como parte del proceso de acomodación y asimilación dentro del grupo. En este caso, el papel del profesor debe ser iniciar y cultivar situaciones que provoquen estos conflictos para que se dé el desarrollo correspondiente.

En concordancia con lo antes mencionado se puede evidenciar claramente cómo ocurre el proceso de aprendizaje en el niño, cómo se forman las estructuras mentales. Según menciona Piaget, desde el constructivismo, el modelo pedagógico potencializa al individuo en construcción de su propio aprendizaje.

El Ecuador legalmente utiliza como modelo pedagógico al constructivismo, pero en los salones de clase no es explotado como tal, sea por desconocimiento de qué actividades realizar apoyadas en una metodología didáctica, o porque desconoce los principios teóricos en los que se fundamenta y no sabe cómo llevarlos a la práctica. En definitiva, la educación en nuestro país sigue siendo repetitiva y monótona; sin embargo, como docentes debemos atrevernos a explorar y aplicar estrategias nuevas van a dar un cambio profundo a la educación, en general.

El rol del docente

Para que un ser humano pueda realizar actividades laborales en educación debe tener una amplia formación científica o especialización en un ámbito de estudio. De la misma manera, el docente debe ser especialista en educación inicial, pero no todo queda ahí, el docente debe estar en formación continua, tiene que sentir la necesidad de capacitarse cada día más, provocando cambios en las acciones.

Podemos citar como característica de esta metodología que el docente debe mantener la inquietud por la investigación y realizar proyectos para aplicarlos en el aula de clase, por lo que concomitante a esta característica el docente debe ser muy creativo, debe saber guiar a sus alumnos y hacer que esas diferentes ideas e incógnitas que nuestros niños nos dan, se conjuguen en una sola idea para que de ahí salga un verdadero proyecto para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los aspectos de evaluación, debe primar en el docente la capacidad de observación, ya que le permitirá llevar la documentación. Malaguzzi menciona que la observación debe ser

minuciosa y detallada, y documentarse de alguna manera, pero que no se limite a ser descriptiva, pues no basta con observar a los niños si no dejamos huellas, memorias de sus propias actuaciones (López et al., 2012).

Los proyectos como aspectos claves de la metodología

Al escuchar el término proyecto se nos viene a la memoria procesos tediosos de investigación, y tal vez nos suceda esto, porque somos el resultado de una educación que no generó en nosotros una cultura de investigación y de lectura. La presente metodología permite involucrar al niño desde edades tempranas en la organización de proyectos sobre la base de investigaciones, para que cuando sean adultos puedan desarrollar sus propias investigaciones trascendentales que les dé soluciones a problemáticas de su entorno (Correa, 2011).

El desarrollo de los proyectos está en función de darles respuestas a las interrogantes que tienen los niños y aprender más sobre un tema específico. Para la elaboración del proyecto se puede conformar equipos de trabajo o toda la clase puede participar en ese proyecto. El docente documenta; es decir, escribe las diferentes ideas que sus alumnos quieren investigar y aprender acerca de cualquier tema. A su vez, con esta documentación, los niños se sienten más tomados en cuenta e importantes (Correa, 2011).

El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje, motiva a los niños a aprender, les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas. Los niños aprenden haciendo. Estos proyectos no tienen tiempo específico de finalizar, pueden durar semanas o incluso meses hasta que los alumnos interioricen los conceptos nuevos a través del proyecto elegido.

Un enfoque de enseñanza uniforme no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos; mientras que uno basado en proyectos, construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés. Toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje formando así un ambiente de aprendizaje agradable e inclusivo.

Los valores como la solidaridad, la interacción y el ejercicio de la libertad responsable, en la realización de los proyectos son necesarios, y deben lograr la participación de todas las personas involucradas en el proceso educativo, como son padres, maestros y niños. Este aspecto es importantísimo, pues hemos visto en nuestras aulas de clases que los padres no participan de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y delegan su responsabilidad en el docente y en la institución. Por esa razón, en esta metodología se sugiere que los padres generen un tiempo para incluirse en los proyectos que hacen sus hijos, como sus guías y asesores.

Fases del proyecto

Como ya se ha mencionado, los proyectos surgen de experiencias anteriores y experiencias de los niños. El maestro estimula o motiva para que se genere la discusión del tema central a investigar, dentro de este proceso, los estudiantes tienen una serie de recursos para poder demostrar cómo van realizando su trabajo, y estos son la dramatización, el dibujo, la escultura entre otros. Según Cahuasqui (2022), para la realización de un proyecto a la manera de Reggio se siguen los siguientes pasos.

- Buscar una motivación inicial que sea atractiva, que provoque en los niños, el interés y la curiosidad. Por ejemplo, las maestras en el enfoque Reggio Emilia decoran el lugar con los temas que desean que investiguen los niños, presentan videos, cuentos, anécdotas, etc.
- Inicio del proyecto: Preguntando y esperando. Un proyecto puede comenzar con una asamblea en la que se plantea el qué hacer. Aquí participan todos los niños, se va tomando nota de las conversaciones o grabando, luego, se les hace oír. Otra forma de dar inicio es que el maestro haga preguntas, genere una discusión, o parta de una observación. El profesor puede planificar las preguntas con anticipación, estas son abiertas, como por ejemplo: ¿cómo se podría hacer? o ¿qué es lo que quisiéramos hacer? De esta a manera, los niños estarían formulando sus propias hipótesis y conclusiones.
- Desarrollando la idea de un proyecto. Una vez determinado el tema, se buscan fuentes de información, podría ser una salida de observación dentro o fuera de la escuela para mirar un

espacio o lugar relacionado con el tema en discusión, o se puede invitar a un profesional o un padre de familia, también se pueden reproducir videos, cuentos o canciones.

- Llevando a cabo el proyecto. Luego, viene la ejecución del proyecto, se inicia la organización del trabajo para lo cual se forman grupos de acuerdo con los intereses de cada niño. Ellos escogen el espacio en donde quieren trabajar. Se inician las actividades, a partir de preguntas como: quién, qué, dónde, cómo y cuándo. Se van identificando los detalles y los parámetros para la construcción del proyecto, cada proyecto abarca las cien formas de expresión, los maestros deben estar preparados para ofrecer los materiales que los niños requieran.

- Documentando el proyecto. Este último paso es de suma importancia tanto para los alumnos como para los padres y maestros, permite a los niños observar sus propios trabajos. Al maestro le posibilita reflexionar, y hasta pueden surgir nuevas ideas o tener la necesidad de usar nuevos recursos. Los padres también pueden observar lo que hicieron sus hijos.

Según la propuesta de esta metodología se pueden realizar tres tipos de proyectos como son los proyectos ambientales dentro o fuera del salón de clases, los proyectos de la vida diaria que surgen durante el transcurso del día, y los proyectos manejados por uno mismo, que surgen de las ideas de los niños/as.

Existe un gran abanico de ideas que la maestra puede utilizar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea monótono y tradicional, y sobre todo, que el niño pueda visualizarse como parte activa de ese proceso, que para él sea un placer asistir a la escuela. Si se llega a lograr esto, se rompería un gran esquema mental sobre la educación escolar en nuestro país.

Ambiente e infraestructura de las aulas de Reggio Emilia

Según Oña (2020), el ambiente le invita a una exploración de diferentes posibilidades, siempre ideadas por ellos mismos. Al mismo tiempo, se tiene una dimensión relacional que permite una vivencia y una vinculación fuerte con lo común.

La creación de ambientes de aprendizaje posibilita cambiar la mirada y valorar nuestra labor educativa más allá de todas las acciones. Es la creación de espacios para la acción y la quietud, el

caos y el desorden, lo real y lo imaginario. Lo importante es abordar de forma integral este tema de ambientes de aprendizaje para el trabajo con los niños.

El espacio-ambiente en Reggio Emilia se concibe como un elemento fundamental, buscando siempre la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico. El objetivo de Loris Malaguzzi es construir una escuela que no prepare para la vida, sino que se viva. Una escuela que, a través de su diseño arquitectónico, de sus equipamientos y ambientación albergue los derechos de los niños, de los trabajadores y de los padres (Correa, 2011).

La creación del ambiente se realiza tomando en cuenta la estatura de los niños. Se hace a su medida, incluye los olores, el movimiento del aire y de la luz, el tipo y la posición del mobiliario. Dentro de las aulas se pueden encontrar muchos objetos pequeños y grandes, inventados por los educadores y padres de familia. Los muros son usados para hacer exposiciones cortas o permanentes de los niños y adultos. Las paredes son blancas para dar paz y tranquilidad a los estudiantes, sin tantas decoraciones para que ellos no se distraigan.

Los educadores trabajan en equipo y hacen los proyectos con sus compañeros y familias. Todo el personal mantiene una reunión semanal para discutir y profundizar sobre el proyecto. El ambiente es lo suficientemente estimulante como para que los niños puedan realizar sus exploraciones, dar rienda suelta a sus intereses y a su curiosidad, sin necesidad de que el maestro o la maestra intervenga.

Por eso es de vital importancia que el docente identifique los símbolos a través de los cuales pueda enseñar de forma consciente o inconscientemente, formal o informalmente. Además, es necesario que diseñe un ambiente que muestre cómo se desarrollan y se construyen las conexiones entre los niños, profesores y adultos, en general. Un aula de clases bajo esta metodología debe tener:

- las paredes pintadas de blanco, porque el color blanco transmite paz y tranquilidad;
- una plazoleta central en el salón, para que, todos los días por la mañana, se reúnan a saludarse los niños. Después del saludo, la docente documenta todas las ideas de sus alumnos para realizar el proyecto; y



- otras áreas ubicadas por centros de interés, es decir, por rincones, como, por ejemplo:
 - ✓ El rincón cognitivo (el de matemáticas)
 - ✓ El rincón de bloques
 - ✓ El rincón de arte (atelier)
 - ✓ El rincón de la casa
 - ✓ El rincón de la lectura
 - ✓ El rincón de ciencias naturales
 - ✓ El rincón de juego libre
 - ✓ El rincón de descanso

La decoración del salón la hacen los alumnos con sus dibujos, a partir del tema del proyecto que se está dando en el momento, pero no se decora el aula tan recargada, ya que esto hace que los estudiantes puedan distraerse un poco.

La metodología le otorga un valor muy importante al arte, y hay un salón exclusivo para ello, que es denominado atelier. Está dirigido por una maestra con habilidades y destrezas en esos menesteres. Al respecto, Malaguzzi decía que debemos ser capaces de ver las relaciones antes que los términos relacionados. Sin embargo, hoy se hace lo contrario (López et al., 2012). Lo importante es que las maestras salgan de los esquemas rutinarios y acomodados en los que están, para que puedan establecer procesos creativos que tienen que ver con las posibilidades de trasgresión de los acontecimientos que normalmente han sido vistos desde un solo punto de vista.

El arte como lo presenta la metodología constituye un concepto integrador, por ejemplo: cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana, y tiene una experiencia en relación con la identidad del ser humano; otras veces, cuando un niño dibuja quizás está intentando poner dentro de algo, cinco cosas, y por lo tanto, desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. Y también, cuando los niños dibujan, adoptan distintas posturas corporales para hacerlo, por lo tanto, hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es una expresión plástica, sino una expresión en su máxima significatividad.

En los talleres de Reggio Emilia se puede trabajar el dibujo, la escultura, las actividades gráficas, la dramatización, por lo que algunos de los materiales que deben existir son la pintura, el modelado, los troncos, las hojas, las conchas, las piedras, los mullos, las semillas, los botones, las fichas, y las prendas de vestir para disfrazarse, sombreros y accesorios, marionetas, etc. Todos estos materiales deben estar estéticamente distribuidos en el atelier, con la finalidad que inviten a los niños a usarlos.

El arte en todas sus expresiones constituye un eje transversal en la educación como tal. Por esa razón me permito sugerir otras manifestaciones artísticas que van fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se las puede trabajar con esta metodología, pero sobre todo, los resultados se podrán evidenciar en los niños.

La música es la capacidad de mover al ser humano tanto en el ámbito físico como en psíquico. La música es una alternativa integral porque permite el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de las personas, incluso se la puede ver de forma terapéutica, por su ayuda en la recuperación de aspectos psíquicos. La música facilita el establecimiento y la permanencia de las relaciones humanas, contribuye a la adaptación del individuo a su medio. Por otra parte, la música es un estímulo que enriquece el proceso sensorial, cognitivo (pensamiento, lenguaje, aprendizaje y memoria) y también enriquece los procesos motores, además de fomentar la creatividad y la disposición al cambio

En la fusión de música y terapia surge la musicoterapia que es, a la vez, un arte, una ciencia y un proceso interpersonal. La musicoterapia se puede considerar global por las siguientes características: es subjetiva, creativa, le otorga belleza a la forma de ver el mundo, es interpersonal y puede producir procesos de empatía, es comunicativa, recíproca, objetiva, puede ser individual o colectiva

La musicoterapia tiene un campo de influencia bastante amplio. Sobre la base de diversas investigaciones se ha podido validar grandes resultados de la música como terapia en escuelas, hospitales, geriátricos, centros de día, en personas con enfermedades psíquicas, sensoriales, motoras, en personas con adicciones o enfermedades crónicas.

Desde el campo de la educación, se han aportado algunas definiciones de musicoterapia. A continuación, se mencionan algunas de ellas.

Es la utilización de la música y/o de los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta cualificado, con un paciente o un grupo de pacientes, en un proceso para facilitar y promover la comunicación, la relajación, el aprendizaje, la motricidad, la expresión, la organización y otros relevantes objetivos terapéuticos, con el fin de satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas (*World Federation of Music Therapy, WFMT*)

La musicoterapia infantil es el uso de la música y de las actividades musicales en un contexto terapéutico con el objetivo de estimular, mejorar o recuperar el correcto desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional de los niños (Garí s/a).

La musicoterapia como parte de la clínica utiliza términos de salud como médico y paciente que en educación no se emplean, ya que la relación que se genera es entre el docente y el niño, y la música va a permitir crear un nexo entre este grupo. Por ejemplo, cuando existe un profesional y se utiliza la musicoterapia con fines terapéuticos, se reduce el estrés cuando se emplean los efectos fisiológicos de algunas músicas que al ser escuchadas generan un estado modificado de conciencia, en el cual la persona supera de forma creativa sus conflictos y las causas de su tensión nerviosa (Fernández, 2004).

En cambio, para abordar problemas como el autismo, se induce al paciente a que utilice su propio cuerpo y distintos instrumentos para que produzca sonidos que le ayuden a mejorar el manejo de sus manos, la relación con otras personas y la diferenciación del mundo que le rodea.

La aplicación de la música como terapia genera muy buenos resultados en los niños, pero para ello debe existir un profesional capacitado para guiar este tipo de terapias, pes es él quien puede desarrollar las actividades en función de una corriente o teoría que le permitan cumplir con los objetivos de mejorar la calidad de vida del individuo. Si no existiera un profesional capacitado, la maestra de educación inicial puede utilizar la música para desarrollar habilidades y destrezas

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la música y la musicoterapia pueden desarrollar las siguientes habilidades.

- **Habilidades motrices:** a través de las actividades musicales se trabaja la coordinación y el equilibrio, la movilidad y el desarrollo de las actividades motrices funcionales. A la vez, se puede lograr una mejor coordinación motora, la amplitud de movimiento, el tono muscular y la respiración.
- **Habilidades sensoriales:** se aumenta la capacidad de recibir y diferenciar estímulos sensoriales.
- **Habilidades cognitivas:** mejora la atención, la memoria, el nivel de alerta, la orientación, el reconocimiento, el aprendizaje y la imaginación.
- **Habilidades socio-emocionales:** facilitan la expresión y el compartir de emociones y sentimientos, a la vez que, promueven la interacción y las habilidades sociales; fomentan el autoconocimiento de la persona, aumenta la autoestima y reduce la depresión, ansiedad y estrés (Beresaluce, 2009).

A continuación, se detallan algunos lineamientos básicos para el trabajo de la maestra en relación con la musicoterapia.

Inicio: antes de empezar con las actividades musicales, la respiración es fundamental a la hora de poner en práctica las técnicas y ejercicios de musicoterapia. Además, es esencial, para una buena relajación. El control y ejercitación de las técnicas de respiración tienen los siguientes beneficios: mejor oxigenación, mejor tonificación general del organismo.

Desarrollo: en este proceso, se pueden utilizar diferentes técnicas:

Relajación: consiste en el descubrimiento de sí mismo a través distensión física y psicológica, en esta etapa se puede utilizar música instrumental en un ambiente de calma y paz.

Técnicas de visualización: la visualización consiste en utilizar imágenes que pueden ser fotografías, videos o imágenes mentales para profundizar en la relajación.

Técnicas de movimiento: dentro de la musicoterapia podemos distinguir también las técnicas que nos exigen más movimientos y que están directamente relacionadas con la música.

La maestra utiliza este tipo de técnicas a diario, y debería direccionarlas en función de los beneficios emocionales y de aprendizaje que se pueden trabajar; además, es necesario que se realice una evaluación en función de estos parámetros. La maestra tiene una gran fortaleza en las técnicas lúdicas las que se podría utilizar para el trabajo con la música.

El yoga constituye otra actividad que va a permitir un desarrollo integral del niño. Si tomamos en cuenta como base el desarrollo socioafectivo y sus relaciones sociales, el yoga puede ayudar a superar conflictos emocionales que tengan los niños. Por ejemplos: provienen de hogares disfuncionales, familias monoparentales, el exceso de la tecnología, entre otros.

El yoga presenta diversos planos de acción como son el físico que permite ser más conscientes de los ritmos y necesidades naturales del cuerpo, fortalece los músculos y huesos; aumenta la energía vital; da flexibilidad y equilibrio; oxigena y limpia nuestros órganos; beneficia nuestro sistema cardiovascular endocrino, digestivo y respiratorio, abre los canales energéticos. En el plano mental, disminuye el estrés, favorece la concentración, la capacidad de razonamiento y nos levanta el ánimo, aumenta el autoestima, trae armonía interior, ayuda a dormir mejor, disminuye la tendencia a reaccionar con rabia o tristeza ante las situaciones, ayuda a la superación de miedos y tener un pensamiento positivo.

El yoga cuando se practica en la niñez permite ejercitar la respiración, aprender a relajarse y a concentrarse. Las aplicaciones de estas habilidades al día a día de un niño le permiten enfrentarse al estrés o situaciones conflictivas con mucha más positividad. Lahoza (2012) afirma que el colegio provee de una nueva fuente de ideas y vivencias que permiten al niño construir su autoimagen.

El explorar actividades nuevas va permitir visibilizar grandes cambios, se debe mencionar que el trabajo en la parte metal del niño va a construir otro tipo de seres humanos capaces de enfrentarse de forma innovadora a los problemas, constituye una base para el fortalecimiento de la inteligencia emocional que le permitirá un desarrollo personal.

Como un antecedente podemos citar que el yoga, para ser usado en las escuelas, surgió en Francia, en el instituto llamado *Recherche sur le yoga dans l'éducation*, fundado en el año 1973. En América Latina fue instaurado por primera vez en Chile, en el año 1988, en un establecimiento educacional de Santiago. En ambos casos se ha podido establecer grandes resultados en cuanto al cambio de conducta y mejora en la enseñanza, ya que se aumentó de forma gradual y progresiva la concentración de los alumnos en todo tipo de trabajos, ayudando a elevar su nivel de rendimiento.

Esta actividad puede ser aplicada al inicio de la jornada diaria, hay que tomar en cuenta que los ejercicios deben ejecutarse desde los más sencillos hasta los más difíciles y lograr desarrollar actividades con esta técnica en la que se puede dar nombres infantiles a los ejercicios y las historias que allí se cuenten deben ser los más infantiles y creativas.

En cuanto al yoga para niños podemos citar los siguientes beneficios: disminuye el estrés y agresividad, fortalece los procesos de atención y concentración, la ejecución de posturas y estiramientos influyen positivamente en el desarrollo psicomotriz, mejoras en las capacidades de aprendizaje, la memoria, la autoconciencia, el equilibrio emocional, y el sentido de la armonía. Por esa razón se recomienda que las sesiones de yoga infantil no sean muy largas y duren alrededor de 30 minutos.

Según Lahoza (2012), en su libro de técnicas de bienestar para los niños de expresión corporal y yoga, hablan sobre cómo el yoga puede traer beneficios para los niños. Seguidamente, se realiza un resumen de ello.

Los niños también pueden disfrutar de la práctica del yoga aprendiendo a “estar ahí”, presentes durante la realización de las posturas mientras se desarrolla la concentración y el afinamiento sensorial. Esto se debe a que los movimientos que se realizan requieren de atención para sostener las posturas, realizar las respiraciones y poder seguir los ejercicios de visualización.

El desarrollo sensorial es muy importante para el fortalecimiento de las conexiones neuronales lo que implica un desarrollo adecuado; en el mundo globalizado, consumista y violento en que vivimos es muy necesario poner un alto y dar un giro de 360° para propiciar en los niños un

ambiente de desarrollo cálido, pasivo, que el estudiante sepa manejar su inteligencia emocional para saber enfrentar los distintos problemas sociales y afectivos que se le presente. Como ejemplo se puede mencionar que escuchamos en las noticias varios casos de masacre en los que adolescentes utilizan armas de fuego en contra de otros seres humanos. Ante estos actos, el incentivar este tipo de prácticas como el yoga permitirá visualizar claramente otro tipo de manifestaciones conductuales.

El yoga puede presentarse como una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje y a continuación se presenta una planificación para una actividad en el aula de educación inicial. Para empezar es necesario utilizar ejercicios que el yoga se denomina YAMAS que hace referencia a la forma en que los niños se relacionan y aprenden a vivir juntos los ejercicios que se presentan están tomados de la Escuela de Yoga Witryh, pero el docente puede hacer algún tipo de variación según la necesidad.

Ejercicio 1. Presentación en círculo y espejo.

Los niños se colocan en círculo, y uno por uno, van saliendo al centro, dicen su nombre, una cualidad que ellos valoran e improvisan un gesto que les guste. Los demás repiten el gesto y en voz alta dicen “HOLA” añadiendo el nombre del niño.

Momento favorable: a principio del curso o cuando llega un niño nuevo a clase.

Edad apropiada: cualquiera.

Ejercicios 2. El espejo.

Con este ejercicio tratamos de que los niños aprendan a sentir cosas sutiles, como la energía de las manos propias o de las del compañero. En el Yoga se sabe que el cuerpo físico desprende una irradiación, perceptible por la mayoría de las personas, especialmente, los niños, por ser muy sensibles a esta percepción. Esa sensibilidad se va perdiendo a medida que crecemos e imponemos la razón a la percepción.

Los niños pueden estar sentados o de pie. En una primera fase, frotan las palmas de las manos entre sí, hasta que estén bien calientes. Entonces acercan una palma a la otra sin que se toquen.

Les instamos a concentrarse en la sensación de la energía que se desprende del frotamiento; luego van alejando las palmas hasta que dejen de sentir este ambiente vibratorio. En la segunda fase, repiten el ejercicio con un compañero. Primero frotran las manos hasta producir calor, se colocan las manos izquierdas frente a frente, sin tocarse. A continuación, van separando las palmas hasta que dejan de percibir la vibración. Se repite lo mismo con la mano derecha y con las dos manos. En la tercera fase, después de frotrar de nuevo las manos, uno de los niños cierra los ojos. Sin abrirlos, con las palmas izquierdas cerca, pero sin tocarse, después se invierten los papeles.

Momento favorable: este ejercicio puede hacerse cuando se viene de la calle y las manos están frías, o bien cuando los niños están cansados o tensos a raíz de un ejercicio muy competitivo; al principio de curso, cuando los niños están conociéndose o reencontrándose; y también es buen momento a primera hora de las mañanas frías.

Edad apropiada: cualquiera.

Conclusiones

La importancia de la pedagogía infantil radical en que desde muy pequeños la formación del niño interviene como un factor en el desarrollo de la etapa adulta; es decir, son los primeros años, que se debe tomar toda la atención a los procesos pedagógicos que él niño va desarrollando conforme va creciendo producto de su propia curiosidad, pero también producto de la estimulación adecuada, para el logro del desarrollo de sus habilidades, capacidades y competencias. Por ello, la relevancia, en esta disciplina o ciencia es fundamental para el desarrollo biológico, físico, emocional, social, ya que, con lo aprendido, va el niño a poder desenvolverse.

La pedagogía infantil desarrolla un rol e importancia relevante, porque ya está claro que hay un interés cada vez más en la formación y cuidado integral del niño. Por ello, en este se trabajó se desarrolla un primer acercamiento el desarrollo de la pedagogía infantil en sus primeros años de edad.

La metodología juego-trabajo se desarrolla con el objetivo de que el niño logre la adquisición de destrezas en las cuatro áreas del desarrollo de forma creativa en espacios de trabajo denominados rincones.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. & Bize, R. (2011). *Pedagogía de la Intencionalidad*. Homo Sapiens Ediciones
- Escobar, A. A. C., García, M. A. A., López, K. Y. C., Mendonza, D. J. F., Bello, T. G. R., Useche, S. A. & González, D. A. P. (2018). Estrategias pedagógicas y didácticas desde los enfoques pedagógicos de María Montessori y Reggio Emilia para la construcción de un currículo emergente en Educación Infantil. *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(1), 35-42.
- Fuentes, S. M. B. (2017). Pedagogía Crítica, Educación y Cultura de Paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial. *Revista Ciencias y humanidades*, 5(5), 9-31.
- Lahoza, L. I. (2012). Yoga para niños: beneficios, metodología y aplicación práctica. *Revista Artista Digital*, 2(25), 10-19.
- López, P., Vidal, R., & Pestana, Y. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia*. Pueblo y Educación.
- Ospina, F. A. R. (2016). Epistemología de la pedagogía infantil. *Ciencia e Interculturalidad*, 19(2), 19-30.
- Salguero, M. J. C. (2011). Ciencia en educación infantil: La importancia de un " rincón de observación y experimentación " o " de los experimentos " en nuestras aulas. *Pedagogía magna*, 0 (10), 58-63.
- Touriñán, J. M. (2019). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena. *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* Octaedro

Capítulo 2. Los primeros cuidados básicos del recién nacido



Mónica Elizabeth Masaquiza Masaquiza¹ (monimasq@yahoo.es [com](https://orcid.org/0009-0002-2321-2383))(<https://orcid.org/0009-0002-2321-2383>)

Introducción

A menudo, cuando por fin llega el momento tan deseado, y llegamos a casa por primera vez con nuestro hijo recién nacido en brazos, nos asaltan miles de dudas bastante comunes. Como ya se sabe, los niños no vienen con un libro de instrucciones. Es muy frecuente y normal tener mil dudas, hasta en madres expertas, siempre hay algo que olvidamos preguntar o que no nos explicaron. Además, las recomendaciones van cambiando con el tiempo, muchas veces de un hijo a otro. Vamos a intentar solventar algunas de las preguntas más frecuentes (Martínez, 2009).

Has vivido ya una parte crucial en tu vida, una experiencia crucial. El embarazo, el trabajo de parto, el nacimiento y la rutina hospitalaria han quedado atrás, y ahora llega a casa dispuesta a comenzar una nueva vida llena de mucho amor hacia tu bebe. Pero, en el instante que cierras las puertas de entrada dejando el hospital, las dudas y los temores en relación con el manejo de tu hijo o hija surgen: ¿tendrá hambre?, ¿por qué llora?, ¿querrá dormir?..... Situaciones nuevas te van a sorprender cada día, pero la dicha de tener un bebe en casa es una sensación muy especial (Camayo, 2015).

Cuidado básico

El cuidado básico es el cuidado primario que el recién nacido necesita para subsistir; se relaciona con la alimentación, higiene, horas de sueño, cuidado del cordón umbilical, identificación de signos de alarma que pongan en peligro la vida del recién nacido. Todos estos cuidados deben ser aplicados y provistos por la madre. Por esa razón, ellas deben tener un nivel de conocimientos que les permita cuidar a su niño (Martínez, 2009).

¹ Magister en Educación Inicial, Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia. Auxiliar promotora infantil del Centro Infantil del Buen Vivir Dulces Sonrisas, en Ambato. Docente del Centro de Educación Inicial Irene Caicedo, y de la Unidad Educativa La Gran Muralla. Ecuador



Recién nacido

Un neonato o recién nacido es la etapa de un ser humano que comprende desde su nacimiento hasta los 28 días. Esta etapa es fundamental para el desarrollo del recién nacido; es aquí cuando se debe expresar afecto a partir de besos, caricias y arrullos o cualquier actitud que demuestre protección y preocupación por el bienestar del niño, siempre en un contexto de amor. Este periodo de 21 días es importante, ya que es un periodo de adaptación y se atiende y vigila que los signos que presenta el recién nacido estén dentro de lo que se consideran indicadores de adaptación al nuevo medio (Soria, 2012).

Cuidados básicos del recién nacido

El cuidado del recién nacido tiene como objetivo supervisar que el proceso de adaptación se realice en forma normal comprendiendo las características propias de este período y de fenómenos fisiológicos que no ocurren en ninguna otra edad (Farnetani, 2002). Los cuidados del recién nacido van enfocados a la satisfacción de sus necesidades básicas.

La alimentación del recién nacido

La alimentación del recién nacido es la leche materna, ya que es el mejor alimento en forma de nutrición natural, sus ventajas nutritivas, inmunitarias y psicológicas hacen que este sea un alimento idóneo, y su composición sea la ideal para el mejor crecimiento, desarrollo y maduración durante los 6 primeros meses de vida. También crea un vínculo afectivo entre la madre y el recién nacido durante el acto de amamantar (Cruz & Flores, 2016).

Luego de la alimentación, los recién nacido tragan aire mientras se alimentan y este aire se acumula en su estómago. Los eructos les ayudan a eliminar este aire acumulado y les hacen sentir más cómodos.

El calostro es un fluido espeso y amarillento que secreta la mama durante la primera semana después del parto, el color amarillo del calostro se debe a los betacaroteno que son la principal fuente de vitamina "A", esencial para el crecimiento y desarrollo normal, el funcionamiento del



sistema inmunitario y la vista. Está compuesto por inmunoglobulinas, agua, proteínas, grasas, carbohidratos y otros componentes (Martínez, 2009).

La Organización Mundial de Salud (OMS), la Academia Americana de Pediatría (AAP) y el comité de lactancia de la Asociación Española de Pediatría recomiendan la alimentación exclusiva del pecho durante los primeros 6 meses de vida del bebé, y continuar el amamantamiento junto con las comidas complementarias adecuadas hasta los 2 años de edad. Se debe dar el pecho al recién nacido cuando lo requiera, lo habitual es cada 3 horas mínimo, 7 veces al día. Cada succión de cada pecho, debe durar aproximadamente 10 minutos, después debe sacarle los gases.

Beneficios de la lactancia materna (López-Candiani, 2014)

- Protección contra infecciones respiratorias, gástricas, intestinales y de oído.
- Evita diarreas.
- Ayuda a un buen desarrollo neurológico.
- Protección y barrera contra las alergias.
- Excelente nutrición, ya que contiene todos los nutrientes que él bebe necesita.
- Alto contenido de sustancias inmunológicas y ant infecciones mejorando el sistema de defensa del bebé.
- Favorece el desarrollo dental y mandibular.
- Protección frente a la deshidratación.

Técnicas de amamantamiento (Doménech et al., 2008)

1- La madre se sienta cómoda, con la espalda apoyada, es ideal con un cojín sobre su falda, apoya la cabeza del niño sobre el ángulo del codo. Sostiene la mama con los dedos en forma de “C”.

2- La madre comprime por detrás de la areola con sus dedos índice y pulgar para que cuando el niño abra la boca, el pezón toque sus labios. Ella introduce el pezón y la areola a la boca del niño, así su lengua masajea los senos lactíferos (que están debajo de la areola) contra el paladar y



extrae la leche sin comprimir el pezón, porque este queda a nivel del paladar blando y no provoca dolor.

3- El niño se coloca en frente de la madre; abdomen con abdomen, quedando la oreja, hombro y cadera del niño en una misma línea. Los labios están abiertos (revertidos), cubriendo toda la areola. La nariz toca la mama. Si se puede introducir un dedo entre la nariz y la mama, quiere decir que el niño está comprimiendo el pezón y no masajeando la areola.

La colocación correcta del lactante al pecho es uno de los requisitos para el éxito de la lactancia, buena parte de los problemas que surgen, sobre todo, al principio del amamantamiento, se deben a una mala posición o a un inadecuado agarre del pecho. La técnica correcta evita la aparición de grietas en el pezón, y permite un buen vaciamiento del seno materno favoreciendo la producción adecuada de leche y el mantenimiento de la lactancia.

Posturas para amamantar

Es importante que cada madre conozca varias posiciones para amamantar, las formas de sostener el pecho y las técnicas de lactancia materna.

Posiciones sentadas

Cuando la madre amamanta sentada debe hacerlo en una silla cómoda. Es más cómodo para ella apoyar los pies sobre un pequeño banco y colocar un cojín sobre las piernas para de esta forma acomodar al niño a la altura del pecho. Esta es una de las posiciones más conocidas, el niño acostado frente a la madre a la altura de los pechos, el abdomen del niño debe quedar frente al de la madre, el brazo de esta sirve de apoyo al cuerpo y cabeza del niño, con la mano en forma de “C” la madre ofrece el pecho, con el pezón estimula el labio inferior del niño para que abra la boca en ese momento acerca el niño hacia el pecho, de tal forma que, el pezón y la areola queden dentro de la boca del niño (Martínez, 2009).



Posiciones de caballito

La madre sentada y el niño al frente en el pecho sentado sobre la pierna de la madre. La madre afirma al niño con el brazo del mismo lado en que esta el niño, la mano en forma de “C” y los dedos del medio y pulgar detrás de las orejas, con la mano libre ofrece el pecho. Esta posición está recomendada para los niños híper o hipotónicos, niños con fisura palatina, y cuando las mamas son muy grandes.

Posición acostada

La madre y el niño acostados en decúbito lateral, frente a frente, la cara del niño enfrentando el pecho y abdomen, pegado al cuerpo de su madre. Para la comodidad de la madre, esta debe apoyar su cabeza sobre una almohada y el niño se apoya sobre el brazo inferior de esta, la madre con la mano libre debe dirigir el pecho hacia la boca del niño. Esta posición se recomienda para las madres que se recuperan de una cesárea o una episiotomía, para amamantar de noche o en momentos de gran cansancio, sin importar la edad del bebé.

Posición en canasta o pelota

En esta posición se ubica al niño debajo del brazo del lado que va a amamantar con el cuerpo rodeando la cintura de la madre. La madre maneja la cabeza del niño con la mano del lado que amamanta, tomándolo por la base de la nuca. Esta posición se recomienda para alimentar a gemelos en forma simultánea, en caso de cesárea, para no presionar la zona de la herida operatoria.

Posición madre recostada de espalda y el niño sobre esta en decúbito ventral

La madre acostada de espalda y el niño recostado sobre ella en decúbito ventral. La madre sostiene la frente del niño con su mano, y de esta forma, el niño toma el pezón y la areola para comenzar la succión. Esta posición se recomienda a las madres que tienen reflejo de eyección excesivo, en esta posición el flujo de leche pierde fuerza y el bebé puede succionar y tragar de manera más cómoda. Es una posición transitoria mientras la madre encuentra otra posición más cómoda (Torras, 2013).



Baño del recién nacido

El baño del recién nacido debe ser diario, pues su piel necesita mantener buenas condiciones higiénicas. La piel del recién nacido transpira notablemente, y además, tiene una gran capacidad de absorción, por lo que debemos mantenerla lo más limpia posible (Chapilliquen, 2009).

Beneficios del baño en el recién nacido (García, 2017)

- Desarrolla el reflejo de la glotis: esta se activa automáticamente, cerrando las vías respiratorias, evitando que el niño trague agua y llegue a sus pulmones.
- Sirve de vínculo de unión entre los padres y sus hijos, haciendo del baño un momento imprescindible para jugar relajadamente.
- Ayuda a relajar al niño, provocándole sueño y apetito.
- Ayuda a fortalecer sus músculos y a aprender nuevos movimientos y a controlar su respiración.
- El agua influye en su desarrollo y conocimiento, le hace al niño más independiente y social.

Artículos necesarios para el baño

- Champú
- Jabón neutro sin alcohol ni perfumes
- Paño suave y limpio
- Toalla
- Tina pequeña con agua tibia
- Ropa completa
- Pañal para después del baño

Técnicas para bañar al recién nacido (Cruz & Dolores, 2016)

- Antes de manipular al recién nacido se debe hacer un lavado minucioso de las manos, luego colocar al alcance todos los artículos que necesitará.
- Primero, se debe llenar la bañera con agua tibia comprobando que el agua esté a una temperatura adecuada y placentera.



- Retirarle la ropa al recién nacido, y si es necesario, limpiar la zona del pañal antes de introducirlo en la bañera.
- Aprovechar la hora del baño para revisar al recién nacido, descartando erupciones, inflamaciones u otros problemas que pudieran presentarse.
- La duración del baño no debe prolongarse, sobre todo, en el primer trimestre.
- Para empezar a bañar al recién nacido se debe agarrar con un brazo su espalda, de manera que, el niño apoye su cabeza en el antebrazo, sosteniéndole por la axila y hombro, de modo que la otra mano quede libre para manipular al recién nacido.
- Se debe empezar limpiando la cara del recién nacido, sin verter agua directamente, únicamente limpiar con agua, utilizando un paño pequeño o simplemente hacerlo con la mano.
- Los ojos se pueden limpiar con una gasa y suero fisiológico, desde el ángulo interno hasta el ángulo exterior.
- Para el lavado del cabello y el cuero cabelludo, humedecer con agua la cabeza del niño. Colocar el champú y frotar suavemente la cabeza de adelante hacia atrás, evitando el contacto con los ojos. Enjuagar la cabeza con agua limpia y secar con la toalla con movimientos suaves para evitar la pérdida de calor.
- Para bañar el cuerpo del recién nacido, se debe comenzar por el cuello, la parte anterior, las axilas y los brazos, luego por la espalda, las piernas, y por último, los genitales, se debe tener muy en cuenta en no frotar el muñón umbilical.
- Por último, enjuagar y secar todo el cuerpo rápidamente con una toalla limpia y suave, especialmente, entre los pliegues y la zona del cordón, sin frotar solo mediante toques suaves.
- El siguiente paso después del baño es vestir al recién nacido, la madre debe hacerlo de forma ágil, y a la vez, con delicadeza para evitar resfríos (Materno Infantil, 2015).

Cuidado del cordón umbilical

El cordón umbilical requiere cuidado especial durante las primeras semanas, mientras persista, ya que constituye la principal puerta de entrada a infecciones que a esta temprana edad suelen ser muy graves. Hasta que cicatrice y caiga el ombligo, la manipulación ha de realizarse siempre con

las manos muy limpias, por lo que es condición imprescindible lavárselas con agua y jabón (Cruz & Flores, 2016).

El muñón del cordón umbilical se desprende del vientre del recién nacido entre la segunda y la tercera semana de vida o entre el séptimo y vigésimo día, y tarda entre 3 y 5 días más en cicatrizar la herida. Se debe dejar que el cordón se caiga por sí solo. La curación del cordón umbilical consiste en realizar cuidados antisépticos al muñón umbilical, con el fin de prevenir su infección (Delgado et al., 2006).

Materiales

- Gasas estériles
- Alcohol 70°

Técnica para la limpieza

- Lavado de manos de la madre.
- Empapar con alcohol una gasa estéril, de forma que los dedos no topen la parte central de la gasa, ya que esta se pondrá en contacto con el ombligo
- Limpiar la base del ombligo con un movimiento de rotación a su alrededor y con otra gasa estéril limpiar la parte distal del ombligo.

Recomendaciones

- Evitar tapan el muñón umbilical con el pañal, para ello se debe doblar hacia abajo la parte superior del pañal para que el ombligo quede al aire libre, de esta manera, se evitará que cuando el recién nacido moje el pañal este no entre en contacto con el muñón.
- Identificar los signos de alarma que pueden presentarse cuando existen alteraciones del ombligo como hemorragia, secreción purulenta, enrojecimiento, mal olor y edema alrededor del ombligo.
- Limpiar el muñón umbilical con alcohol de 70° dos o tres veces al día.
- No colocar sobre el ombligo cuerpos extraños como ombligueros, monedas, botones. (Pediatrics, 2013).



Sueño

La importancia del sueño durante las primeras semanas de vida del recién nacido es enorme, ayudará a que el recién nacido crezca mejor y más rápidamente, ya que durante el sueño la hipófisis segrega la hormona del crecimiento, también contribuye psicológicamente, mejorando la memoria y la maduración cerebral, aparte de eliminar tensiones y estrés, de hecho, también constituye la maduración del sistema nervioso y regula el crecimiento armónico de los distintos órganos.

Durante las primeras semanas el recién nacido puede dormir en un promedio de 16 a 20 horas al día. Las horas que debe dormir un recién nacido depende de la edad (García, 2017). El patrón de sueño del bebé es muy diferente al de un adulto. Un bebé recién nacido solo tiene dos de las cinco fases. Ellas son: sueño profundo y fase REM.

El por qué es muy simple. Un recién nacido necesita despertarse varias veces para alimentarse. Si tuviera cinco fases necesitaría mucho más tiempo para dormir y no podría alimentarse tantas veces como tiene que hacerlo. Pasan más tiempo en sueño REM, menos profundo y más receptivo a los cambios del entorno. Luego entra en una fase de sueño profundo (no REM) del que pueden salir fácilmente despertándose. Y así toda la noche alternan ambas fases.

Tal vez ahí esté la clave de muchos malentendidos. Es absolutamente natural y normal que un bebé se despierte por la noche. Lo hace para que “alguien”, por lo general su madre, satisfaga su necesidad de comer. Por eso, los bebés se despiertan llorando. Es su forma de llamar a su mamá para que le dé de comer o simplemente para que lo cobije en sus brazos, que al igual que comer, es una necesidad básica del recién nacido.

Creo que comprender esto es básico para entender por qué no es sano intentar modificar el patrón de sueño de los niños. Porque va en contra de su propia naturaleza. También se entiende por qué quienes defienden el colecho (dormir con el bebé) sostienen que es más natural que cualquier otra forma de hacer dormir al bebé. Porque en cuanto se despierta con hambre tiene cerca a su madre para alimentarse (hay veces que el bebé mama y ni él ni la madre se enteran) y porque además se despierta menos por la noche, pues al tenerla cerca no siente la necesidad de llorar para buscar su



calor. Se habrá notado que a veces el bebé se despierta llorando, mama cinco segundos y se queda dormido. No buscaba alimento, sino el contacto con su madre.

Volviendo a las fases de sueño, es alrededor de los seis meses cuando el bebé adquiere el resto de las fases. Pero como todo, lleva su tiempo aprender a “usarlas”. Comienza un período de adaptación en el cual el niño va practicando cómo dormir, por decirlo de alguna manera. Habrá noches que se despierte muchas veces, otras menos y tal vez alguna, alrededor del medio año, las menos, duerma de un tirón.

Alrededor del año, el niño comienza a tener microdespertares; es decir, pequeños lapsos de despertar que son una respuesta innata del ser humano al estar en constante alerta. Si a los microdespertares le sumamos los miedos nocturnos, las pesadillas y demás hitos nocturnos que suceden en la infancia, son alrededor de tres o cuatro años en los cuales los constantes despertares por la noche son absolutamente normales. Como padres, nos queda acompañarlos y confortarlos en sus interrumpidas noches.

Termorregulación: es una función fisiológica crítica en el recién nacido, ligada a la sobrevivencia. Esto es la habilidad de mantener un equilibrio entre la producción y la pérdida de calor para que la temperatura corporal esté dentro del rango normal (Cabanillas, 2020). Las formas de cómo el recién nacido puede ganar o perder calor son las siguientes.

Conducción: es la pérdida de calor a través de dos cuerpos en contacto con diferentes temperaturas. En el recién nacido es la pérdida de calor hacia las superficies que están en contacto con su piel, ropa, colchón y sábanas.

Evaporación: es la pérdida de calor por el gasto energético del paso del agua a vapor de agua. Un gramo de agua evaporada consume 0.58 calorías.

Irradiación: debido a objetos más fríos que la temperatura ambiente cercanos al recién nacido, la pérdida térmica aumenta a medida que los objetos están más fríos y más próximos al niño.



Convección: consiste en la corriente de calor que fluye de la superficie corporal al aire de un ambiente más frío. La cantidad de pérdida de calor depende de la temperatura ambiental, de la velocidad de la corriente de aire y de la humedad relativa.

Es importante conocer estas distintas formas de cómo el recién nacido puede ganar o perder calor, ya que se pueden presentar en cualquier momento de la vida del recién nacido, y es función del cuidador, en este caso de la madre, identificarlas para evitar condiciones relacionadas con estas; como por ejemplo, poner poca ropa en época de frío o mucho abrigo si hay condiciones de calor, poner el recién nacido cerca de ventanas o paredes sin el debido abrigo, o en condiciones excesivas de calor sin un control permanente (Ventura, 1999).

Signos de alarma

El recién nacido es un ser vulnerable por la inmadurez que aún presentan muchos de sus órganos y sistemas. Esto hace necesario que quienes cuidan al niño conozcan los signos y síntomas que puedan representar un peligro importante. Seguidamente, abordamos algunos de ellos.

Fiebre: en un recién nacido la fiebre es un acontecimiento grave. La temperatura corporal de un recién nacido normal de término debe oscilar entre 36^o5C y 37^oC (tomada en la axila). La fiebre puede ser provocada por factores ambientales como excesivo abrigo, cercanía a fuentes de calor o debido a la elevada temperatura ambiente.

Hipotermia: se refiere a la temperatura corporal por debajo de los 35 grados. En este caso, la piel del recién nacido se encuentra muy fría. Los síntomas de la hipotermia son: temblores, extremidades frías, respiración y pulso lento, falta de apetito. Es muy fácil que el recién nacido se enfríe si no está adecuadamente arropado, si se enfrenta a corrientes de aire frías o superficies frías sobre las que se apoya.

Flacidez: cuando observamos que el bebé se encuentra con muy poco tono muscular, tiene un llanto muy débil o se encuentra muy adormilado, que incluso no se despierta para alimentarse, apenas se mueve o se mueve mucho menos de lo habitual. Las causas pueden ser muy variadas,



pero de cualquier forma, no es un comportamiento normal en un recién nacido y podría ser la expresión de alguna enfermedad grave.

Llanto débil o constante: los bebés tienen el reflejo del llanto que es una respuesta normal a estímulos, como el dolor o el hambre. Es posible que los bebés prematuros no tengan el reflejo del llanto, por lo que se los debe vigilar muy de cerca para observar sus signos de hambre o dolor.

Recomendaciones

Hambre: una vez que aprendas a reconocer las señales de que tu bebé tiene hambre lograrás darle de comer antes de que comience a llorar. Algunas de estas señales son: estar inquieto, hacer chasquidos con los labios, volver la cabeza hacia tu mano cuando le tocas la mejilla, y se lleva las manitas a la boca.

Tiene el pañal sucio: algunos bebés te lo comunican enseguida cuando necesitan que les cambien el pañal. Otros pueden tolerar un pañal sucio durante bastante rato. De cualquier forma, esto es fácil de observar y sencillo de solucionar.

Necesita dormir: ¡Qué suerte tienen los bebés! Cuando están cansados, pueden simplemente echarse a dormir, donde sea y cuando sea o, por lo menos, eso es lo que creen los adultos. En realidad, no es tan fácil como parece. En lugar de quedarse dormidos, los bebés pueden ponerse irritables y llorar, especialmente, si están demasiado cansados. Es recomendable poner a tu bebé a dormir en cuanto bosteza por primera vez, en lugar de esperar hasta que el cansancio lo altere.

Quiere que lo tengas en brazos: los bebés necesitan muchos cariños. Les gusta ver las caras de sus padres, escuchar sus voces y sentir los latidos de su corazón, y pueden incluso detectar su olor particular. Llorar puede ser su forma de pedir que lo cargues en brazos. Quizás te preguntes si lo estás "malcriando" teniéndolo en tus brazos tanto tiempo, pero durante los primeros meses de vida no lo vas a malcriar. Para darles a tus brazos un poco de descanso, puedes llevarlo en una mochila delantera portabebés o en un rebozo (Miguel et al., 2012).

Problemas de estómago (gas, cólico y más): los problemas de estómago asociados con gas y cólicos pueden causar muchos ataques de llanto. De hecho, la condición conocida como cólico se



define como un llanto inconsolable, al menos por tres horas al día y tres días a la semana, y durante tres semanas seguidas (García, 2017).

Si tu bebé se pone irritable y llora a menudo, justo después de comer, quizás tenga dolor de estómago. Muchos padres aseguran los beneficios que tienen, en este sentido, las gotas antigases que se pueden comprar sin receta o un agua medicinal preparada con hierbas y bicarbonato de sodio (conocida en EE.UU. como gripe water). Pero, te sugerimos que consultes con el doctor antes de darle a tu bebé cualquier remedio.

Incluso, si tu bebé no tiene cólicos y nunca se ha puesto irritable después de comer, tener muchos gases ocasionalmente, puede dejarlo hecho un mar de lágrimas. Si sospechas que esto es lo que le sucede, prueba algo sencillo para ayudarlo a sacar el gas, como por ejemplo, acostarlo sobre su espalda, sujetar sus pies y mover sus piernas en círculos como si estuviera pedaleando una bicicleta.

Existen otras causas por las cuales tu bebé puede padecer de dolor de estómago. Entre estas se incluyen el reflujo gastroesofágico, la gastroenteritis o "gripe estomacal", la alergia a la leche o intolerancia a la lactosa, el estreñimiento y los cambios en la dieta, así como la obstrucción intestinal.

Necesita eructar: si tu bebé llora después de comer, quizás necesite eructar. Los bebés tragan aire cuando lactan o beben de un biberón, y si no sacan el aire pueden sentirse incómodos. A algunos bebés les molesta muchísimo tener aire en el estómago, mientras que otros no parecen necesitar eructar demasiado.

Tiene demasiado frío o demasiado calor: cuando tu bebé sienta frío, por ejemplo, cuando le quites la ropa para cambiarle el pañal, o le limpies las nalguitas con una toalla húmeda, te expresará a través del llanto que se siente incómodo. A los recién nacidos les gusta estar abrigados y calentitos. Como regla general, necesitan tener una prenda de abrigo más que tú, para sentirse cómodos. Es menos probable que se quejen de tener demasiado calor que de tener mucho frío, y tampoco llorarán de manera tan enérgica.



Algo pequeño le molesta: los bebés se pueden sentir incómodos por algo difícil de notar como un cabello enroscado con fuerza en un dedo del pie o de la mano que le corta la circulación. Esta es una de las primeras cosas que comprueban los doctores cuando examinan a un bebé que llora sin motivo aparente. Y algunos bebés son muy sensibles a las etiquetas de la ropa o a telas rasposas, así que puedes cortarles las etiquetas a su ropa o ponerle prendas suavécitas.

Dentición: la dentición puede ser dolorosa cuando cada diente empuja a través de las tiernas encías. Algunos bebés sufren más que otros, pero todos tenderán a estar irritables y a llorar en un momento dado. Si parece que a tu bebé le duele algo, pero no estás segura de qué es, pásale un dedo por las encías. Quizás te sorprenderás al descubrir el bultito duro de un diente de leche que está a punto de salir. El primer diente suele salir entre los 4 y los 7 meses, pero puede salir antes.

Quiere menos estimulación: si bien los bebés aprenden de la estimulación que ofrece el mundo que les rodea, a veces les puede resultar difícil procesarlo todo y pueden sentirse abrumados con tanta actividad: las luces, el ruido o que lo pasen de mano en mano. El llanto es su forma de expresar que "ya ha sido suficiente por hoy".

Si tu bebé empieza a llorar desconsoladamente, llévalo a algún lugar tranquilo, y déjalo desahogarse un rato. Después haz alguna actividad tranquila para consolarlo, como acunarlo, o cantarle una canción de cuna.

A muchos bebés les gusta que los envuelvan bien apretaditos en una cobija (manta), como si fuera un tamalito. De esa manera se sienten más seguros cuando todo a su alrededor les parece abrumador. Si tu bebé ya es mayorcito como para que lo envuelvas como tamalito o si no le gusta eso, trata de sacarlo a un lugar sereno mientras se calma (López-Candiani, 2014).

Quiere más estimulación: tu nene puede ser uno de esos bebés "exigentes" y extrovertidos que siempre quieren explorar. Es posible que la única manera de calmarlo cuando llora es manteniéndolo activo. ¡Esto puede ser muy pesado para ti!



Puedes pasear a tu bebé en una cangurera, mochila frontal o rebozo. Llévalo a grupos de juegos o visita a amigos que tienen bebés. También puedes ir a la hora de cuentos para bebé a tu biblioteca local, al zoológico o al parque.

No se siente bien: si acabas de alimentar a tu bebé y de cerciorarte de que está cómodo, pero todavía sigue llorando, quizás es porque está a punto de caer enfermo. Tómale la temperatura para ver si tiene fiebre y observa si presenta algún otro signo de enfermedad. El llanto de un bebé enfermo suele ser distinto del llanto de un bebé que tiene hambre o está frustrado. Si el llanto de tu bebé suena como que "algo va mal", confía en tu instinto y llama al doctor.

Cianosis: en los recién nacidos es normal observar como hay zonas del cuerpo como las manos o los pies, que presentan cierto grado de cianosis. Este hecho no es patológico; sin embargo, es importante saber diferenciar cuando este signo no es normal. Por lo general, la cianosis debe preocuparnos si se observa en zonas como el interior de la boca y la lengua, esto se produce por la falta de oxigenación y las causas pueden ser muy variadas, pudiendo ir desde la hipotermia a la presencia de defectos cardíacos o problemas respiratorios.

Dificultad para comer: recuerda que todos los bebés son diferentes y no siempre toman las cantidades de leche estandarizadas, el bebé se alimentará de acuerdo a su necesidad. Sin embargo, si notas que de un momento a otro el bebé tiende a rechazar el alimento y presenta vómito e inflamación a nivel del abdomen, consulta a su médico.

Vomito constante: cuando el recién nacido se alimenta, es normal que algo de leche se devuelva, porque no ha tragado todo o porque expulsa aire, esto es lo que conocemos como regurgitaciones. No es un vómito, porque es poca cantidad y el bebé no hace fuerza. Si por el contrario notas que el bebé constantemente está vomitando mayores cantidades, que ya no es solo leche (tiene un olor amargo por tratarse de bilis), notas que su abdomen se ve hundido o inflamado y empieza a presentarse pérdida de peso, es necesario consultar de inmediato al médico (Martínez, 2015).



Recomendaciones (Soria, 2012)

- Evite darle agua sola a un lactante de esta edad a menos que su pediatra especifique la cantidad que debe darle.
- Ofrezca a su hijo cantidades reducidas (unas dos o tres cucharaditas, o hasta un máximo de 20 ml) de una solución oral electrolítica cada 15-20 minutos, aproximadamente, utilizando una cucharita o jeringa. Las soluciones orales electrolíticas (disponibles en la mayoría de supermercados o farmacias, y conocidas también como soluciones electrolíticas orales de mantenimiento) contienen sales minerales en las concentraciones necesarias para restablecer lo que ha perdido el bebé a través de los vómitos y/o diarrea, y también contienen algo de azúcar. Es especialmente importante que los líquidos administrados a un lactante de corta edad tengan el equilibrio adecuado en sales minerales (las soluciones electrolíticas sin sabor son las más recomendables).
- Aumente gradualmente la cantidad de la solución que le administre a su hijo, si la puede tolerar durante más de un par de horas sin vomitar. Por ejemplo, si el bebé ingiere normalmente unos 120 ml (cuatro onzas) por toma, vaya incrementando lentamente la cantidad de solución electrolítica durante el transcurso del día hasta darle dicha cantidad.
- No le dé a su hijo, de una vez, más cantidad de solución electrolítica de la que suele ingerir en una sola toma. Esto llenará demasiado una barriga de por sí irrita, y probablemente, le provocará más vómitos.
- Cuando su hijo lleve más de unas ocho horas sin vomitar, podrá volver a introducir lentamente, la leche infantil. En el caso de que haya optado por la lactancia artificial, empiece con cantidades reducidas (entre 20 y 30 ml [de media a una onza]) y tomas más frecuentes de lo habitual, aumentando progresivamente la cantidad de cada toma hasta llegar a la lactancia habitual del bebé. Si su hijo ya come papillas infantiles, es adecuado volverlas a introducir en pequeñas cantidades.
- Si su hijo solo toma leche materna y vomita (no babea o regurgita, sino que vomita lo que parece ser una toma completa) más de una vez, amamántelo durante cinco a 10 minutos cada dos horas. Si sigue vomitando, llame al pediatra. Cuando lleve ocho horas sin vomitar, podrá volver a amamantarlo con normalidad.



- Si su bebé tiene menos de dos meses, y vomita todas las tomas, en vez de limitarse a regurgitar, llame inmediatamente a su pediatra.
- Más de 5 deposiciones líquidas al día: puede presentarse el caso de que el bebé aumente las deposiciones y sean acuosas, algunas veces con presencia de moco o sangres, acompañadas de malestar o vómito. En esta situación se trata de una diarrea a la que debes prestarle atención para evitar una deshidratación.
- En el caso de bebés lactantes no se recomienda suspender la lactancia materna, por el contrario, los bebés alimentados con leche materna a demanda se curan más rápido que los que solo reciben suero oral.
- En el caso de que el bebé tome leche de fórmula, es preferible consultar al pediatra. A veces se recomiendan fórmulas sin lactosa, pero esto debe decidirlo el médico. En cualquier caso, no se recomienda suspender la leche en los bebés.
- Debe continuar dándose alimentos de bajo contenido en grasa y cereales como el arroz, el trigo, el pan, carnes sin grasa como el pollo y el pescado, verduras como papa y zanahoria, y los yogures. Todos estos alimentos deben mantenerse. Se puede preparar, por ejemplo, una papilla con agua, zanahoria, pechuga de pollo y arroz, o una papilla de cereales con harina de arroz o maicena. Para la merienda, se sugiere papilla de frutas con plátano y manzana.
- No se recomiendan las frutas y verduras crudas, las verduras de hoja verde (acelgas, espinacas, lechugas), las bebidas azucaradas como refrescos de cola o zumos, los frutos secos, las carnes y pescados muy grasos, las salas, los caramelos y los chocolates.

La pérdida de peso en el bebé recién nacido es normal durante los 4 primeros días de vida, se trata de una pérdida transitoria denominada pérdida fisiológica y se debe a la pérdida de líquidos que sufre el bebé al pasar del medio acuoso en el que se encontraba en el interior del útero, a un ambiente seco ya en el exterior (Martínez, 2015).

Ictericia: es la coloración amarillenta de piel y mucosas, por acumulación de una sustancia denominada bilirrubina (Rodríguez, 2008). Aproximadamente un 60% de los recién nacidos van a presentar lo que se denomina una ictericia fisiológica en la primera semana de vida, esa ictericia suele ser de carácter leve y remite de forma espontánea en unos días. Por el contrario, si la aparición de la coloración es muy exacerbada y brusca, se produce en las primeras 24 horas de



vida del bebé o se acompaña de orina muy oscura y deposiciones blanquecinas (Rodríguez, 2008).

Calor: como aun no mantiene su temperatura corporal, es esencial que este en una habitación caldeada o pegadito al cuerpo de la madre.

Movimientos rítmicos: le relajan porque se acuerda de su vida anterior. Las madres, de forma intuitiva, suelen mecer a sus bebés entre 60 y 70 veces por minuto.

El latido de tu corazón: este sonido está fuertemente arraigado en su memoria. La mayoría de las madres (incluso las que son zurdas) suelen, otra vez intuitivamente, coger al bebé en su brazo izquierdo, de modo que su carita quede cerca de su corazón. Así el recién nacido se siente bien, porque oye los latidos, como antes en el útero.

Vínculo madre-hijo

El vínculo madre-hijo es extremadamente importante para la salud emocional de un bebé. Existen indicaciones claras de que un bebé está listo para responder a su mamá desde el momento en que nace. Los estudios revelan que un bebé recién nacido reconoce la voz de su madre en el útero y, prefieren las facciones y voces femeninas. Esta preferencia innata, en adición a numerosos comportamientos reflexivos, son esenciales para el concepto de vínculo. Además, los investigadores reconocen el hecho de que los bebés participan activamente en la creación del mismo, a través de conductas provocadoras o de alguna manera rebeldes, como puede ser llorando, en vez de adquirir conductas pasivas. Pareciera que el bebé está reprogramado para estar atado a la persona principal que proporciona cuidados (Salinas, 2017).

El recién nacido es capaz de identificar el olor de su madre a las pocas horas de nacer. Así, cuando se le coloca un algodón con el olor de su madre a un lado de la cabeza y otro con el olor de otra madre recién parida al otro, ladea la cabeza hacia el algodón materno en una probabilidad del 100 %. Sin embargo, no pasa lo mismo con la voz. "El tono más grave de la voz del hombre es capaz de atravesar la barrera placentaria y llegar hasta el feto. Por este motivo, al nacer, el



bebé distingue con más facilidad la voz de su padre que la de su madre. Son capaces de reconocer la voz de su padre entre varias mostrando inclinación por ella” (de Andrés).

Recientes estudios han demostrado que el sentido más desarrollado al nacer es el tacto. También es el primero que se desarrolla en el vientre de la madre. Así como en el vientre se sentía "apretado", al nacer lo que más necesita, además de la alimentación, es que lo tengan en brazos, que los abracen y que los acaricien; y sobre todo, le encanta estar en contacto con la piel de su madre. ¿Existe acaso un modo más directo de transmitirle amor? (García, 2017).

Es falsa la posibilidad de "malcriarlo" desde tan pequeño. El aún no tiene la capacidad de manipular sus deseos. Tu atención y tu receptividad, así como la de su padre, durante los primeros meses, darán seguridad y felicidad al bebé, para su buen desarrollo como persona.

Al nacer, los ojos de los bebés solo pueden enfocarse bien a una distancia de entre 20 y 30 cm. No es casual que esta sea precisamente la distancia que separa la cara del bebé de la tuya cuando lo tiene en brazos o le das el pecho. Desde el primer contacto, él puede verte y sentirse unido a tu voz simplemente por la mirada.

Los estudios han demostrado que los bebés prefieren ver rostros de personas, más que cualquier otra cosa, y sobre todo, si pueden establecer contacto visual llegará el momento en que tus miradas cariñosas se verán recompensadas con un momento mágico: su primera sonrisa.

Es sabido que ya desde el quinto mes de gestación un bebé no solo oye sino que además reconoce la voz de su madre, y su padre, voces que lo tranquilizan, le dan seguridad. Los bebés prefieren escuchar las palabras en lugar de otros ruidos mecánicos o el silencio. Hablarle desde un primer momento, es darle mucho más que palabras, es brindarles identidad, reconocimiento y transmitirles afecto de una manera particularmente humana.

De hecho, el término vinculación, definido posiblemente como el periodo en el cual se desarrolla una estrecha relación emocional entre los padres y el bebé al momento de nacer, se convirtió en la palabra de moda en la década los 80 (Martínez, 2009). Marshall y Kennell exploraron el concepto de vinculación y determinaron que, para los seres humanos, al igual que para otros tipos



de animales, existe un ‘período sensible’ en el nacimiento, en el cual las madres y los recién nacidos están especialmente programados para estar en contacto. Al comparar parejas de madres e hijos que estuvieron juntos inmediatamente después del nacimiento con las que no, se llegó a la conclusión de que en las parejas en las que hubo contacto madre-hijo, justo después de nacer, se desarrolló una relación más cercana.

La vinculación es realmente una continuación de la relación que se inició durante el embarazo. Por eso se dice que el vínculo y la crianza del padre no son iguales a los de la madre. Los cambios físicos y químicos que se produjeron en su cuerpo le recuerdan la presencia de esta persona. Cuando el bebé nace este vínculo se vuelve realidad.

Esta unión trae las madres y los recién nacidos de nuevo juntos. Los estudios de vinculación se han convertido en un catalizador de las políticas de parto orientadas a la familia en los hospitales. De hecho, han posibilitado que se retiren los bebés de las guarderías para pasar a la habitación con sus madres. Las investigaciones han reafirmado la importancia de la madre como el cuidador principal del recién nacido.

Quizás terminamos por preguntarnos por qué unas madres son más maternas que otras. A algunos nos parece una barbaridad que 15 días después del parto, la nueva mamá decida dejar a su bebé con una niñera o con su abuela, para irse de fiesta. Según nuevos estudios esto se debe a la hormona del amor, la oxitocina, la cual predice el nivel de vinculación entre la madre y el hijo.

La oxitocina, conocida como la hormona del amor y el vínculo, se involucra con la preservación de las relaciones cercanas. Feldman et al. han medido las condensaciones plasmáticas de oxitocina de 62 mujeres embarazadas durante el primer y tercer semestre, así como en el primer mes después del parto.

También observaron que la madre y el bebé interactúan de acuerdo a cuatro aspectos: mirada, afecto, tacto y vocalización. Un vínculo más fuerte se atribuyó a que la madre concentró su mirada en el bebé, demostró una energía positiva hacia él y mantuvo un constante contacto estimulante.



Cada bebe es único, por eso, los cuidados dependerán de ese nuevo ser, de su madre y del vínculo entre ambos. Madre e hijo aprenderán a conocerse, y a seguir construyendo ese vínculo especial que se inició en el embarazo.

La salud del niño

Para estar segura de que su bebe se mantiene sano se aconseja visitar al pediatra con frecuencia. Manténgalo informado siempre sobre cualquier problema o peculiaridad que usted observe en el desarrollo o conducta del bebe. El médico le dirá cuando deberá vacunarlos contra las enfermedades infecciosas de la infancia. Es importante que las consultas se realicen en los siguientes meses: 1,2, 4, 6, 9, 12, 15, 18, 24.

Las vacunas BCG se colocan al nacer y protegen contra la tuberculosis. Están compuestas por bacilos tuberculosos de origen bovino, que han perdido su poder para producir la enfermedad, pero tienen la capacidad de generar defensas en quien lo recibe.

Conclusiones

Es necesario efectuar orientaciones constantes, por parte del profesional de la educación inicial, sobre los aspectos que comprenden los cuidados básicos, de modo que el cuidado que brinde la madre sea de manera integral y precisa.

El equipo profesional debe plantearse estrategias para que, sobre la base de las sesiones educativas, folletos, consultoría psicológica y de enfermería gratuitas se concientice a las madres sobre los cuidados básicos del recién nacido, para obtener buen crecimiento y desarrollo. Es necesario también, llevar a cabo estudios donde se pueda calcular el efecto de la educación ofrecida a las madres, en este tema.

Referencias bibliográficas

Cabanillas, E. M. (2020). Nivel de conocimientos sobre cuidados del recién nacido sano en el hogar en madres adolescentes primigestas atendidas en el Hospital Tomas Lafora 2017.



- Camayo, E. C. (2015). Conocimientos de las madres adolescentes primerizas sobre los cuidados básicos del neonato, Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión, Callao–2011.
- Chapilliquen, J. E. (2009). Nivel de conocimiento que tienen las madres adolescentes en el cuidado del recién nacido en el Instituto Nacional Materno Perinatal: mayo-noviembre, 2007.
- Cruz García, N. H., & Dolores Flores, S. V. (2016). Nivel de conocimiento sobre los cuidados básicos del recién nacido en madres adolescentes atendidas en el Centro Materno Infantil José Galvez-Villa María del Triunfo, lima 2016.
- Delgado, M. F., Calvache, J. A., Silva, C. D. C., Bedoya, L. M., & Tabares, R. E. (2006). Prácticas hogareñas en el cuidado de la madre y el recién nacido en la costa pacífica caucana. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (3), 227-254.
- Doménech, E., González, N., & Rodríguez-Alarcón, J. (2008). Cuidados generales del recién nacido sano. Madrid: Asociación Española de Pediatría.
- García Valencia, C. E. (2017). Educación sobre los cuidados básicos del recién nacido y adopción del rol maternal en madres adolescentes del Hospital Regional Ica diciembre 2016.
- López-Candiani, C. (2014). Cuidados del recién nacido saludable. *Acta pediátrica de México*, 35(6), 513-517.
- Martínez Pérez, Á. P. (2009). Modificación de los conocimientos de las madres adolescentes sobre cuidados básicos al recién nacido, después de la aplicación de un programa educativo, Localidad de Ciudad Bolívar Ier Semestre de 2009
- Miguel, M. J. C., Briones, A. B. E., & Prats, S. G. (2012). Enfermería neonatal: cuidados centrados en la familia. *Enfermería integral: Revista científica del Colegio Oficial de ATS de Valencia*, 98, 36-40.



Salinas, N. E. (2017). Efectividad del programa educativo cuidados del recién nacido y conocimiento de las gestantes adolescentes. Centro médico Essalud Coishco, 2012.

Soria, R. (2012). Educación a los padres del recién nacido en el alojamiento conjunto. Revista Enfermería Neonatal, (13)



Capítulo 3. Estimulación temprana

Nancy Cristina Mera Ramos¹ (critymera03@hotmail.com) (<https://orcid.org/0009-0003-0999-4721>)

Introducción

Según numerosos estudios científicos, los primeros años de vida son el mejor momento para que las neuronas sean activadas o estimuladas. Es durante los años iniciales de existencia de un ser humano, cuando el cerebro es especialmente receptivo de nuevas experiencias y está, particularmente, capacitado para aprovecharlas.

Más tarde, también será posible perfeccionar esas conexiones entre neuronas y esos circuitos ya creados; la información navegará por los circuitos creados, pero no se generarán otros nuevos. Por eso, el desarrollo intelectual de una persona depende en gran medida de los circuitos establecidos durante la etapa más adecuada de su vida para hacerlo; es decir, durante los primeros años.

Desde que el niño se encuentra en el útero hasta los ocho años. Aproximadamente, el enriquecimiento del cerebro es consecuencia directa de las conexiones que se efectúan entre las neuronas. Los cinco sentidos (vista, oído, tacto, gusto y olfato) sirven de canal o de vía de entrada para que los estímulos lleguen a las neuronas y descarguen en ellas pequeñas dosis de carga positiva. El olor de una flor, un masaje, una música agradable, una caricia, una sonrisa de la madre, un nuevo sabor incorporado a la comida diaria, un paseo por un parque o una calle, el contacto del bebé con diferentes personas, los objetos que toma el niño con sus manos, las pataditas que da cuando lo cambian de pañal, todo ello, y muchas cosas más producen descargas que activan las neuronas y las conectan unas a otras y van entrenando el cerebro del pequeño para desarrollar numerosas potencialidades (Salas, 2002).

Cerebro humano contra cerebro animal

¹ Magister en Innovación y Liderazgo Educativo, Licenciada en Educación Parvularia. Posee 18 años de experiencia en la labor docente, específicamente, en los niveles de inicial y preparatoria. Es autora de varios artículos científicos sobre la educación en la primera infancia. Se desempeña como docente en la Escuela de Educación Básica Alfonso Ricardo Troya, Ecuador.



Los seres humanos dependemos de nuestros padres mucho más tiempo que el resto de los animales, ¿cuál es la razón de ello? El motivo básico reside es nuestro cerebro, cuya maduración es mucho más lenta que el de la mayoría de las especies. Todos hemos visto imágenes de animales que, una vez expulsados del cuerpo materno, se incorporan con cierta dificultad, solo un segundo después de haber nacido, y, a las pocas horas, ya caminan al lado de sus madres sin aparente dificultad. Es el caso, por ejemplo, de las jirafas y los ciervos.

Estimulación temprana: conceptualización y definiciones

La estimulación temprana es un método pedagógico basado en teorías científicas y en estudios de neurólogos de todo el mundo. Es alertar el talento innato que posee el bebé y los niños para aprender con facilidad, teniendo en cuenta los distintos períodos sensitivos y cognitivos del pequeño.

Es toda aquella actividad de contacto o juego con un bebé o niño que propicie, fortalezca y desarrolle adecuada y oportunamente sus potenciales humanas. Es aprovechar la capacidad de aprendizaje y adaptabilidad del cerebro en beneficio del bebé, a través de diferentes ejercicios y juegos, cuya intención es la de proporcionar una serie de estímulos repetitivos, de manera tal que, se potencien aquellas funciones cerebrales que, a la larga, resultan de mayor interés.

Es brindarle al bebé y al niño herramientas adecuadas a su edad que le permitan ir superando desafíos y, al mismo tiempo, le generen deseos de explorar cada vez más el mundo que los rodea. Es utilizar colores, formas, sonidos, movimientos y otro tipo de estímulos para conseguir que el niño, desde su nacimiento, estructure de manera óptima su capacidad cerebral y psicomotora.

Estimular significa incitar, avivar o invitar a la ejecución de una cosa (Prats-Viñas, 2007). La estimulación temprana es el conjunto de acciones y motivaciones ambientales que se ofrecen al niño desde antes de su nacimiento para ayudarlo a crecer y desarrollarse saludablemente (Richter de Ayarza).

Para Figueroa de Camacho es una serie de actividades efectuadas directa o indirectamente desde la más temprana edad, dirigidas a proveerle la mayor cantidad posible de oportunidades de



interacción efectiva y adecuada con el medio ambiente humano y físico, con el fin de estimular su desarrollo general o en áreas específicas.

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

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

La importancia de la estimulación temprana es tal que se considera un requisito básico para el óptimo desarrollo del cerebro del bebé, ya que potencia sus funciones cerebrales en todos los aspectos (cognitivo, lingüístico, motor y social). El cerebro requiere información que le ayude a desarrollarse. Su crecimiento depende de la cantidad, tipo y calidad de estímulos que recibe; las capacidades no se adquieren solo con el paso del tiempo.

El bebé precisa recibir estos estímulos a diario, desde el momento de su nacimiento. Si recibe estímulos pobres, de una forma irregular o en cantidad insuficiente, el cerebro no desarrolla adecuadamente sus capacidades al ritmo y con la calidad que cabría esperar. Por otro lado, una estimulación temprana, abundante, periódica y de buena calidad nos garantiza un ritmo adecuado en el proceso de adquisición de distintas funciones cerebrales.

La estimulación temprana de los niños es más eficaz porque su cerebro tiene mayor plasticidad; esto hace que se establezcan conexiones entre las neuronas con más facilidad, rapidez y eficacia. Las deficiencias o falta de estimulación en el primer año de vida del bebé pueden tener



consecuencias en el desarrollo óptimo de sus habilidades motoras, cognitivas, lingüísticas y sociales.

En muchas ocasiones, los padres sabiendo y siendo conscientes de lo importante que es una buena estimulación temprana, suelen pasar por alto algunos aspectos fundamentales, tales como su carácter general; es decir, potenciar todas las áreas del desarrollo y no centrarse solo en una. Es necesaria la abundancia de estímulos y la regularidad en el tiempo.

No se trata únicamente de reforzar, por ejemplo, aspectos intelectuales o lingüísticos, sino que la estimulación temprana también debe abarcar las demás áreas (motora, sensorial y social) del desarrollo del niño. El cerebro de nuestros hijos puede procesar y adquirir toda una serie de conocimientos mediante la repetición sistemática de estímulos o ejercicios simples, comúnmente llamados unidades de información o bits. De este modo, lo que se hace es ayudar a reforzar las distintas áreas neuronales relacionadas con el lenguaje, la motricidad, la inteligencia.

El máximo desarrollo neuronal está comprendido entre el nacimiento y el tercer año de vida, para luego ir poco a poco desapareciendo hasta llegar a los seis años, momento en el que las interconexiones neuronales del cerebro ya están establecidas y los mecanismos de aprendizaje se asemejan a los de un adulto. Nuestro hijo nace con un gran potencial y, para que ese potencial se desarrolle al máximo de la forma más adecuada y satisfactoria, nosotros somos los encargados de aprovechar esa oportunidad en su proceso de maduración.

Todo esto lo podemos hacer aprendiendo a leer el comportamiento de nuestro bebé, a respetar sus necesidades, a hacerle sentirse bien y cómodo, a proporcionarle una alimentación sana y equilibrada, a asegurarnos de que lleve una vida saludable y, lo esencial, a jugar con él.

En conclusión, la estimulación temprana en los bebés es importante, ya que, aprovecha la capacidad y plasticidad del cerebro en su beneficio para el desarrollo óptimo de las distintas áreas. Todo esto se logra proporcionando una serie de estímulos repetitivos mediante actividades lúdicas, de manera que se potencien aquellas funciones cerebrales que a la larga resultan de mayor interés.



Importancia de la estimulación temprana, según Stein (2010)

Es evidente que no existe un nivel de inteligencia fijo. Este puede ser cambiado y desarrollado por el medio ambiente, especialmente, en los primeros años de vida. La estimulación temprana convenientemente manejada puede producir grandes cambios en el funcionamiento del cerebro y el desarrollo mental.

En ningún período de su vida, el niño desarrolla con mayor rapidez que durante los primeros años de vida. A los adultos les corresponde alentar o retardar este avance. Existe un límite de tiempo para la activación fácil de las células cerebrales. Los niños estimulados desde su nacimiento han logrado el mayor desarrollo orgánico y funcional de su sistema nervioso y de sus órganos de contacto y de intercambio con su mundo externo, además, de un equilibrio adecuado en su crecimiento físico, intelectual y emocional. Conviene dejar sentado, por último, que contrariamente a lo que muchas personas piensan, la estimulación temprana no es únicamente una forma de avivar la inteligencia de los niños.

Objetivos de la estimulación temprana

El principal objetivo consiste en convertir la estimulación en una rutina agradable que vaya estrechando cada vez más la relación madre-hijo, que vaya aumentando la calidad de las experiencias vividas y la adquisición de importantes herramientas de desarrollo infantil (Salas, 2002). Al mismo tiempo, se debe realizar de manera planeada, fundamentada y debe incluir planes sustentados en el desarrollo integral; es decir, abarcando áreas de desarrollo cognitivo y desarrollo motor.

Desarrollo cognitivo

El bebé desde que nace no cesa de descubrir y conocer el mundo que le rodea. Despertar los sentidos del bebé (olfato, oído, vista y tacto) para que pueda percibir y relacionar estímulos entre sí, es ya un acto cognitivo y perceptivo que estimula sus capacidades intelectuales. A partir del tercer mes, el bebé muestra gran interés por investigar y explorar; sus habilidades motrices le permiten manejar mejor su entorno y clasificar sus percepciones.



Al final del primer año, sus posibilidades motrices le abren nuevos campos de exploración. Es capaz de observar y atender con detenimiento lo que le interesa empleando bastante tiempo en ello. Es un buen momento para enseñarle las cosas, ya que demuestra buena disposición para el aprendizaje. El lenguaje es importantísimo, se le debe hablar permanentemente al niño, comentarle todo lo que se esté haciendo, cantarle y leerles desde que nacen.

Desarrollo motor

Para describir el desarrollo del movimiento lo dividiremos en motor grueso y motor fino. El área motora gruesa que tiene que ver con los cambios de posición del cuerpo y la capacidad de mantener el equilibrio. La motora fina se relaciona con los movimientos finos coordinados entre ojos y manos.

Desarrollo motor grueso

Primero debe sostener la cabeza, después sentarse sin apoyo, más tarde equilibrarse en sus cuatro extremidades al gatear, y por último, alrededor del año de edad, pararse y caminar. La capacidad de caminar en posición erecta es una respuesta a una serie de conductas sensoriales y motoras dirigidas a vencer la fuerza de gravedad. Trabajar contra la fuerza de gravedad requiere de esfuerzo, por lo que el niño fácilmente se fatiga y se niega.

Desarrollo motor fino

El desarrollo motor fino comienza en los primeros meses cuando él bebe descubre sus manos, y poco a poco, a través de experimentar y trabajar con ellas, podrá empezar a darle un mayor manejo (García & Batista, 2018). Al dejarle juguetes a su alcance él bebe tratará de dirigirse a ellos y agarrarlos.

Una vez logre coordinar la vista con la mano, empezará a trabajar el agarre, el cual hará inicialmente con toda la palma de la mano. Por esto inicialmente necesita objetos grandes. Poco a poco, le iremos ofreciendo objetos para que él tome y tenga que usar sus dos manos, y cada vez vaya independizando más sus dedos.

La estimulación temprana en última instancia desarrolla la personalidad, involucra simultáneamente las tres esferas intelectual, bio-psicomotora y socio-emocional. Por estas razones se encuentra estrechamente ligada a la alimentación, a la vida familiar y al ambiente total que rodea al niño y que se exige sea favorable para su auspicio y normal desarrollo.

Importancia de la estimulación temprana

La estimulación de los niños desde la familia y la institución tienen un papel rector, si se tiene en cuenta que el 80 % de las capacidades intelectuales de un ser humano se desarrollan entre los 12 primeros años de vida, lo que encuentra completa correspondencia con el concepto de educación infantil. Las carencias y las problemáticas de la familia, en este sentido, causan en los niños daños irreversibles.

El logro de una educación y formación adecuadas de la personalidad en la infancia temprana, impone una interrogante ¿cómo organizarla y dirigirla? Para ello es necesario analizar sus fundamentos teóricos de partida sobre la base de ejemplos concretos.

La existencia del niño de cero a cinco años transcurre, generalmente, con su familia y, en ocasiones, asiste a una institución educativa; tanto en un caso como en el otro, la preparación de la familia y las educadoras es determinante en la formación y el desarrollo de la personalidad de los niños (Haro, 2022). En el primer año de vida del niño, el crecimiento y el desarrollo es prácticamente mensual; luego, cada año se observan nuevas transformaciones intelectuales, así como el desarrollo de los sentimientos, las emociones, la capacidad de asombro, la socialización, la imaginación y la fantasía, lo cuales tienen efectos favorables en los primeros años de vida.

Desde esta perspectiva, la familia desempeña una función ejemplarizante, pues durante este período se van definiendo las manifestaciones del comportamiento relacionadas con las normas, los hábitos y la voluntad. Recordemos que el cerebro del niño se encuentra en proceso de maduración; toda estimulación es poca para garantizar que los procesos de aprendizaje y memoria sean efectivos. Son estas las razones que permiten asegurar que todas las posibilidades de estimulación que se les ofrezca en estas edades son imprescindibles (Velásquez, 2021).



Sin embargo, durante este primer año, en ocasiones, los niños a pesar del año de licencia que se otorga a la madre, llegan hasta cumplir el primer año sin relacionarse con otros bebés y solo se rodean de personas adultas que, además, organizan la vida del niño de modo completamente tradicional; muchas familias llevan a extremo la superprotección, limitando de esta forma la independencia. La experiencia en este sentido nos ha permitido observar más a la familia de forma directa, es sobre la base de estas observaciones que dirigimos nuestra atención (Haro, 2022).

Como ejemplo de lo anterior se contará lo sucedido con Natalí, una niña de 11 meses que manifiesta muy buena capacidad de asociación y desarrollo psicomotor. En una ocasión, fuimos al zoológico juntos, y frente a la jaula de los monos, vimos al animal ejecutar una serie de acciones con un palo para tomar una lata de refresco, después de varios intentos lo logró, todos observábamos al mono, pero no todos reparaban en cómo la niña lo miraba, y se sonreía, cuestión que sí captaba la atención del padre y de esta investigadora. Al día siguiente, la niña sentada en el piso con un palito, realizó los mismos movimientos que hizo el mono, para coger su pomo de leche vacío.

Narramos este hecho porque, aunque para muchos puede no tener sentido, nos permite reflexionar acerca de la significación que tiene desde las primeras edades propiciar una independencia como base no solo del desarrollo motor, sino también del desarrollo creativo. En particular, relacionado con la capacidad de utilizar objetos sustitutos para la realización de acciones y demostrar la voluntad en su realización.

Mucho se ha hablado de la estimulación temprana de los niños, en ampliar las vivencias como premisa para el desarrollo de su pensamiento y su lenguaje. Numerosos investigadores, entre ellos el propio Guilford, coinciden en que hay en los niños un potencial creativo natural, solo hay que observarlos al verlos jugar con cualquier objeto; no tiene que ser precisamente un juguete. Solos o en grupo, descubrirlos constituye una delicia, ya que poseen ocurrencias simpáticas que resultan divertidas y sorprendentes, por lo que se hace imprescindible evitar el mal tratamiento que a veces se tiene ante esta problemática.



Guilford conceptualiza a la creatividad como una forma de pensamiento, que se desencadena a causa de la entrada del sujeto en un problema, en cuya solución se advierte la existencia de ciertas características especiales, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad e independencia. La fluidez se refiere a la facilidad con que las ideas son generadas. La fluidez de pensamiento se demuestra por el número de ideas que surgen en un período determinado y que, según Ulman, pueden identificarse como el aspecto cuantitativo de la creatividad, pues implica que el sujeto sea capaz de usar estrategias de pensamiento productivo para relacionar los aspectos del problema analizado, con otros similares que forman parte de su experiencia, y producir, como resultado, una gran variedad de ideas. Es el aspecto cuantitativo de la creatividad y se le identifica por el número de ideas producidas por el sujeto.

La flexibilidad es la habilidad de adaptar, redefinir, reinterpretar o tomar una nueva táctica para llegar a la meta. La flexibilidad de pensamiento es demostrada cuando las respuestas a un problema sugieren una solución inusual. Puede identificarse como uno de los aspectos cualitativos de la creatividad, pues se manifiesta por la variedad de formas que se dan a las ideas y a las cosas. Se entiende como una cualidad del pensamiento divergente que permite al individuo reestructurar los datos de que dispone y descubrir nuevos caminos para resolver un problema, los cuales conducen a diversas posibilidades de solución, por lo que se valora la utilización de formas nuevas y el hecho de evadir estereotipos (Velásquez, 2021).

La originalidad se refiere a que la solución sea diferente a las que se habían encontrado anteriormente. Implica novedad, idea irreplicable y se observa por su esencia de evasión de códigos formales. La elaboración de pensamiento es el grado de desarrollo de las ideas producidas, se demuestra por medio de la riqueza y de la complejidad en la ejecución de determinadas encomiendas. Se refiere al grado de detalle que contienen los trabajos de los niños. Se manifiesta en la cualidad de colores plasmados, atendiendo fundamentalmente a la variedad, la cual tiene en cuenta nuevamente las formas fuera de códigos.

La significación que tiene la familia para influir en estos indicadores, en los niños de cero a seis años, es vital en el desarrollo de la estimulación, porque en este período los cambios y las transformaciones, tanto los biológicos como los psíquicos, son tan rápidos que en muchas



ocasiones no alcanzamos a verlos. Los padres deben tener claro su rol con vistas a favorecer un niño sano y, por tanto, bien dotado. La familia debe mantener una comunicación estrecha con las educadoras que los atienden.

El Estado, con grandes esfuerzos, garantiza a estas instituciones los alimentos que ellos necesitan, pero es preciso también interesarse por conocer los avances que el niño va obteniendo en sus saberes y en su desarrollo motor; recordemos que esta etapa se requiere de la estimulación continua y variada para entrenar sus analizadores, lo que permite el paso de las informaciones de la realidad al interior de la psiquis en forma de sensaciones y percepciones. Por ello, es que la calidad de sus representaciones y de los procesos intelectuales depende, en gran medida, de la conciencia de los adultos y de sus conocimientos y habilidades para guiarlos y orientarlos.

Las madres desempeñan una función fundamental en la vida de los hijos. El nacimiento de un niño con un peso adecuado y en el que se garanticen resultados eficientes de su evaluación al nacer, es resultado de un cuidado extremo de la madre, en particular, y de toda la familia, en general. Es preciso recordar que todas las estructuras nerviosas se forman en el feto durante el embarazo y son las que permiten una buena adaptación al medio natural y social en que se desarrollará la vida futura.

La unidad entre el sentimiento y la razón en el desarrollo humano hacen del hombre un ser excepcional; educar es también instruir a los niños para que sean inteligentes. Es enseñarlos a descubrir las cosas; hay que evitar llevarlos de la mano constantemente, hay que incentivar la curiosidad, la búsqueda de lo desconocido, hay que enseñarles los misterios de la naturaleza para despertar su imaginación y su fantasía, las que además son las características más naturales en esta etapa.

Rol de la familia

Es deber de la familia, durante los primeros años de vida, es incentivar la observación de todo lo que rodea al bebé, pues del desarrollo óculo-motor, en las primeras edades, depende el desarrollo de los procesos de aprendizaje tan importantes como la memoria, la imaginación, la concentración de la atención. Hay que explicarlo todo usando un lenguaje adecuado, correcto y



fluido, no se puede hablar al niño con ambigüedades, hay que explicar la realidad de manera amena y sencilla, de forma que ellos entiendan lo que se explica.

Es importante saber que sobre todo a los tres años, cuando comienzan a preguntarse el mundo que ellos no entienden y desean comprender, no se deben atropellar las palabras, ni abusar de los diminutivos. Este es un período crítico en que los adultos encuentran grandes dificultades para relacionarse con ellos. Hay que aprender a tratar su obstinación y negativismo, ya que se vuelven contradictorios, protestan contra el exceso de tutelaje, quieren y desean hacer cosas que los adultos prohíben (Sánchez, 2012).

Esta situación está dada por una marcada independencia, hay que entender el período no solo como crisis, sino como una etapa en la que esperan mucho más de los adultos, pues durante este tiempo se producen las contradicciones entre sus crecientes posibilidades de actividad y comunicación, y la súper protección y la subordinación de los adultos que en ese momento mantienen criterios absolutos con ellos. Esta es la situación que hace que se conozca a esta etapa como crítica, porque en realidad es un período sensitivo del desarrollo; es en ese momento que hay que aprovechar las potencialidades de su cerebro, es el momento propicio para enseñarles los colores, las formas de todo lo que existe a su alrededor, ubicarlos espacialmente, desarrollar su pensamiento y su lenguaje; incluso, enseñar palabras y frases en otros idiomas; en fin, aprovechar todos los espacios para compartirlos con ellos, sacarlos mucho de paseo a los teatros, los museos, los lugares en contacto con la naturaleza, el cine infantil, las fiestas y viajes a la playa y a los parques, sobre todo, que entren en contacto con otros niños; hay que permitirles que jueguen mucho (Palacio & Múnica, 2018).

Durante este período, los niños necesitan independencia, y es preciso dotarlos de toda la que sea posible. Una madre súper protectora no logrará los niveles de independencia que los niños necesitan para la vida; por ello, cuando terminan de jugar, por ejemplo, no debe ser la mamá o la educadora quien recoja los juguetes, debe pedirle ayuda al niño para colocarlos en su sitio o en el lugar que se destine para ello, hay que explicarlo todo. En ese año de vida es necesario que una educadora experimentada, más afectiva, que pueda trabajar mejor con los niños y la familia. Al

niño en esta etapa hay que potenciarlo en todo y somos todos responsables de la comprensión de esta problemática.

En esta etapa, en los dos primeros años, son recomendables los juguetes de madera, como dados, y cubos que permitan la formación de figuras y conjuntos, hay que desarrollar las habilidades para la observación y la comparación; estimular las acciones con objetos les desarrolla la motricidad fina; es decir, las yemitas de los dedos y los movimientos de la mano comienzan a permitir que sean menos torpes, y que el agarrado sea más seguro; por ello, es que debemos comenzar a dejarlos que coman solos, para que después también con independencia puedan anudar sus zapatos. En esta etapa, como en toda la niñez, es muy importante ponerlos a dibujar y pintar con materiales plásticos, que les permitan el desarrollo motor y de la independencia, la cual está dada por la voluntad del niño de encontrar soluciones a problemas sencillos por sí solos. Esto forma parte de la vida del niño desde que logra, sobre todo, independizarse del adulto en sus primeras acciones, a partir de la crisis de los tres años, la que no siempre es bien entendida por la familia.

El juego de imitación, el trabajo con objetos sustitutos y el juego de roles son las actividades dirigidas a promover en los niños un pensamiento abierto que evada estereotipos y propicia la creatividad. El aprendizaje conduce y guía el desarrollo, sobre todo en esta edad, él necesita mucho de la ayuda del adulto para promover el aprendizaje, y para ello, se necesita de preparación. Esta etapa marca la diferencia entre lo que el niño aprende por sí solo y lo que logra con ayuda del adulto o de otros niños; siempre hay una distancia.

Los educadores y familiares no deben hacer las cosas por los niños, deben tener en cuenta que eso los hace inútiles y les deterioran muchos componentes personológicos, como la creatividad. Para el niño, una explicación clara con una orientación adecuada, con el apoyo de lo que ya conoce y con ayuda de demostraciones cuando es preciso, eleva sus niveles de independencia. Esta práctica enriquecerá su aprendizaje para enfrentar la escuela (Palacio & Múnera, 2018).

Del conocimiento que se tenga, por parte del educador y la familia, de la planificación y la organización de la vida, de los procesos de alimentación y sueño, depende el desarrollo infantil. De las acciones que en las diferentes actividades los niños realizan, de la operación de acciones



lúdicas y reflexivas con ellos, de las demostraciones y del desarrollo de las diferentes áreas, dependen sus habilidades.

Por ejemplo, para que el niño llegue a diferenciar colores debe transitar por diferentes fases. En la primera fase (manipulativa), el niño juega con las bolas, los cubos, los dados de madera o plástico, los lápices, sobre todo con estos últimos. En ellos apreciará las impresiones de color, se asombrará y disfrutará al haberlo logrado.

En la segunda fase (diferenciadora), agrupará los objetos que son del mismo color y distinguirá un grupo de otro por el color. En la tercera fase (generalizadora y de aplicación), colocará nuevos objetos no manipulados anteriormente y reconocerá los colores en otros objetos. Esto nos demuestra la necesidad que tienen, sobre todo los niños, en los tres primeros años, de interactuar con muchos materiales, y no solo por el desarrollo que se produce a nivel de la corteza cerebral; o sea, del pensamiento, sino por el desarrollo motor que marcha unido al desarrollo psíquico y en el que la guía y la conducción del adulto es vital. Los procesos de construcción de las operaciones mentales se dirigen, de forma progresiva, por la interacción continua con los objetos, lo que reiteramos es una necesidad para la edad en que el niño se encuentra y para el desarrollo de los procesos de creación.

El niño pequeño va adquiriendo por medio del proceso de comunicación y relación con los objetos, la cultura que está contenida en el saber acumulado por la experiencia de los adultos que guían al niño. Esto es importante, dado el análisis anterior de considerar el papel de la familia, porque la cultura es todo, son las formas en que expresamos nuestras ideas, sentimientos, valores, costumbres, hábitos, tradiciones; o sea, cómo actuamos, vestimos, comemos, expresiones religiosas que practicamos. Es por ello que esto no se reduce solo a una tarea de la institución educativa, pues la cultura se adquiere por apropiación, tanto en la escuela como en la vida y está contenida en el saber acumulado por la sociedad, la comunidad y la región en la que vivimos.

El hombre transita durante su vida por diferentes etapas; estas varían en correspondencia con el desarrollo que va alcanzando desde todos los puntos de vista en lo que influyen, sobre todo sus experiencias previas, su inteligencia, su cultura y su creatividad. Las etapas del desarrollo general, desde el nacimiento hasta la madurez, son las que siguen.



La etapa sensorio-motora de la infancia (cero a dos años) está relacionada con las sensaciones y el desarrollo motor. Desde el nacimiento se desarrollan los reflejos, el ser se va reconociendo a sí mismo y a los objetos; el pensamiento está ligado a las acciones concretas, y al entorno más inmediato, en el que la familia tiene un papel de primer orden. Comienzan a interiorizarse las acciones, lo que supone ajustes sencillos, tanto perceptuales como motores. Todo esto termina cuando comienza la capacidad de simbolizar; es decir, de dejar una huella de lo que sabe hacer (Ordóñez & Tinajero, 2005).

En la etapa preoperacional o preconceptual (2 a 7 años), comienza a presentar la realidad y a combinar las representaciones con el fin de deducir las soluciones de los problemas sin experimentarlos. Es capaz de imitar modelos que no tienen presentes. El pensamiento es aún imperfecto, limitado con un solo punto de vista y el suyo propio, etapa llamada también egocéntrica, porque se manifiesta la independencia del yo sí puedo. El pensamiento es de carácter intuitivo e irreversible.

Un aspecto vital que debe ser muy bien atendido por los padres y los educadores está relacionado con el concepto vivencias que es base del desarrollo, no solo de la creatividad del niño, sino de otros procesos, como la imaginación y la fantasía, los cuales son necesarios e imprescindibles, porque constituyen la fuente esencial para el desarrollo creativo que permitirá la riqueza espiritual del niño para la vida adulta. Por supuesto, que no es lo mismo vivencia que experiencia.

Las vivencias contribuyen con el desarrollo de la experiencia, pero son dos conceptos diferentes. Las vivencias que el niño logra tener de su pequeño mundo están dadas por la realización de actividades diversas, que requieren de la estimulación y la motivación, que permiten poblar su mente; es decir, las que hagan de su mundo interior un espacio rico en imágenes e ideas para posibilitar su enriquecimiento y su espiritualidad. En este sentido, es muy importante y necesaria la ayuda que brinde la familia, de lo que dependerá que se encuentre mejor preparado para imaginar, fantasear y crear. La experiencia les permite ver los aciertos y los desaciertos, y utilizarlos como fin en sus actividades cotidianas para desempeñarse mejor. Por ejemplo, un niño al comenzar a caminar tropieza y se cae, de ello saca una experiencia que le permitirá transitar por este sitio de otra manera diferente.



Todo lo que se haga en función de que los conocimientos sean ampliados, permitirá que las vivencias de los niños se enriquezcan. Esto será beneficioso para su desarrollo expresivo-comunicativo, tanto para la escuela como para la vida, el desarrollo del espíritu, la imaginación y la fantasía influirán en su creatividad, pero todo depende de lo que hagamos en función de enriquecer vivencias y experiencias.

No es igual el desarrollo creativo de un niño que solo juega en los alrededores de su casa o de su barrio, al de un niño que sale de visita a lugares diversos como el campo, la playa, la casa de otros amigos y familiares, al teatro, al cine, a espectáculos públicos, museos; o al de un niño que desde pequeño se inserta en alguna organización o manifestación del arte. De manera que, es muy importante, como ya se había dicho, el rol de la familia, pues es la encargada directa de estas acciones, aunque las instituciones educativas tengan su papel.

Los padres deben saber que hay niños integrales que son muy hábiles para diferentes facetas de la vida; sin embargo, otros desarrollan habilidades más específicas para determinados contextos de actuación. El papel del educador está en descubrir tempranamente estas habilidades de los niños, a ello nos habíamos referido ya y destacamos la necesidad de observarlos con atención para luego tomar decisiones, por la importancia que merecen en las primeras edades la estimulación y la potenciación de todo cuanto conduzca al desarrollo infantil.

Es importante destacar otro aspecto relacionado con la creatividad, porque sucede que muchas veces los educadores y los padres son irrespetuosos con los niños en el sentido de menoscabar sus conductas creativas. A todos los niños les gusta experimentar utilizando materiales y objetos diversos para lo que hacen regueros, desordenan el hogar, los padres se molestan; si la primera vez se les enseña que deben recoger lo que desordenan, si se busca un lugar para que los guarden y organicen una vez finalizadas sus actividades, no solo se estimulará la disciplina de saber cuál es su deber en las próximas ocasiones, sino con ello también se estimulará la independencia y el autoaprendizaje, como un paso importante en el camino hacia la creatividad (Perdomo-González, 2011).

El niño crea con todo lo que encuentra, y lo hace organizando sus propios juegos, transformando los que ya conoce, inventando sus propias rimas, canciones y bailes, en los cuales pone de



manifiesto su imaginación, su inventiva y su originalidad, unas veces da prueba con ello que es capaz de innovar; es decir, de transformar lo ya existente, y no siempre lo hace pensando con un sentido de demostración a otros, sino de una manera espontánea, pues su pensamiento está libre de esquemas. El niño es el ser más sincero, incluso consigo mismo, y los demás, el hecho de no conocer de malas intenciones y falsedades en sus relaciones, lo hace un ser excepcional.

El conocimiento y el afecto en el desarrollo creativo del niño tienen una doble función. El niño para crear debe querer lo que imagina, debe sentirse bien afectivamente, cómodo en el espacio para crear en el sentido más claro de la comodidad, debe estar estimulado, motivado para la tarea. Es preciso tener presente que el contexto familiar es el ámbito más querido, cercano y perdurable de una persona; y por tanto, el espacio donde ganamos o perdemos lo que hagamos en función del desarrollo creativo; es preciso que en ella se organice la vida para que los niños tengan esta posibilidad. La institución educativa, el círculo y la escuela son muy importantes, pero la familia es el primer espacio, y aun cuando los niños asistan a estas instituciones, la familia no puede ceder su tiempo ni su espacio a la escuela (Cedeño, 2015).

El papel del juego como estimulación y motivación, en este orden, unido a lo que pueden aportar las diferentes áreas del conocimiento, debe ser una idea a valorar por los docentes; sin dudas, todo esto necesitará de cambios en las concepciones teóricas y metodológicas y en la mentalidad de los que trabajamos con los niños, en aras de lograr un proceso que se caracterice por su creatividad.

En este sentido, se tendrá en cuenta que, con frecuencia, se intenta pensar en la creación como un patrimonio destinado solo a los elegidos y talentosos, por lo que en ocasiones se asocia a las grandes invenciones; es un error pensar que la vida de una persona adolezca de manifestaciones creativas. Esta es una de las razones por las que se hace necesario para el docente tener una información actualizada con respecto al tema.

La enseñanza debe centrar la atención en el uso de todos aquellos instrumentos, concretos y simbólicos necesarios para resolver el proceso global de la expresión y la creación. Se deberán enseñar aquellas formas que les permitan poner de manifiesto sus procesos internos y externos.



La mejor manera de comprender la creatividad tratándose de los niños es precisamente viéndolos jugar, pues ellos no usan máscaras, como muchas veces al referirnos a ciertas actitudes de los adultos; los niños son espontáneos. Para alcanzar una meta, los niños ponen en juego todas sus capacidades, pocas o muchas, desarrolladas o no; se sienten satisfechos ante los resultados y no dejan de luchar ante los retos.

La creatividad es una capacidad, es un componente estructural de la personalidad y tiene orígenes y características sociales. Antes de que cada hombre adquiriera determinadas capacidades, estas se encuentran plasmadas en la cultura a la que estos pertenecen. Desde este enfoque concebimos a la creatividad como una capacidad que se puede generalizar, en mayor o menor medida, en la práctica del proceso docente educativo.

Está demostrado que, en un régimen educativo, científicamente organizado, con la aplicación de métodos productivos, con propuestas didácticas y actividades de aprendizaje que proporcionen el desarrollo intelectual desde las primeras edades, bajo climas creativos, con el uso de medios y materiales que los propicien, se logra el desarrollo de la imaginación y de la personalidad integral.

Por qué se actúa tan tempranamente

Estas propuestas recomendadas en este libro van dirigidas a la primera infancia, ya que en estas primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física, psicológica, aunque se llevarán a cabo de una manera global. Es un periodo vital caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior. Por este motivo, se debe posibilitar que las primeras experiencias del niño con el mundo exterior garanticen el máximo desarrollo global de todas sus capacidades.

Beneficiarios de la estimulación temprana

Se habla de recién nacidos y niños prematuros, pero no de embarazadas. El empeño en la primera infancia no hizo olvidar a los niños en edad preescolar, muchos de los cuales poseen condiciones especiales.



Se consideran los resultados positivos de esta estimulación en niños con enfermedades genéticas, como el Síndrome de Down y el Síndrome de X frágil, enfermedades metabólicas como la galactosemia, el retardo psicomotor y el déficit sensorial auditivo y visual, así como el grupo más sufrido de los niños sordo-ciegos (Narváez, 2003). También se consideró la desnutrición, las cardiopatías, los convalecientes de infecciones graves del SNC como las meningitis purulentas y, en general, los egresados de las unidades de terapia intensiva, tanto neonatales como pediátricas. Se consideraron aspectos novedosos como la determinación de niños "en riesgo" para la precoz detección, prevención o rehabilitación de posibles secuelas.

La parálisis cerebral infantil, el déficit intelectual, los trastornos del lenguaje, así como los trastornos neurológicos como el trastorno del espectro autista, y el síndrome de Rett pueden ser estimulados tempranamente. Se le da importancia al tratamiento de la familia de los discapacitados, intentando actuar sobre los padres y con ellos mismos, para generar un nuevo equilibrio en el medio familiar.

Áreas que se trabajan para la estimulación temprana (Stein, 2010)

- Lenguaje: se centra su atención con actividades de tipo visual, auditivas y manipulativas.
- Formación de conceptos: correspondencias y clasificación de objetos, conceptos de posición de la vida cotidiana
- Comprensión simbólica: reconocer el significado de los objetos, personas, acciones. Imitación de roles, comprender estos símbolos e interpretarlos verbalmente.
- Comprensión verbal.
- Lenguaje expresivo.
- Multisensorial.
- Aprovechamiento y utilización de los restos auditivos y visuales.
- Sistemas de comunicación.
- Estimulación auditiva y táctil, a través del juego.
- Estimulación de todos los sentidos, mediante todo tipo de experiencias y exploraciones.
- Coordinación de la movilidad y desplazamiento.
- Acceder a la información, analizándola.



- Habilidades de la vida cotidiana.
- Control de movimiento corporal: se trabaja todo el cuerpo, pero se enfatiza en algún miembro afectado.
- Estimulación de todas las vías de percepción, ya que es frecuente que los niños con deficiencias físicas presenten trastornos psíquicos, por lo tanto, se potencia una integración multisensorial.
- Fisioterapia y relajación.
- Identidad y autonomía: se realizan tareas que potencien la autonomía en el sujeto en la alimentación, movilidad, orientación.
- Control de esfínteres, higiene.
- Vestirse y desvestirse.
- Social.
- Comunicarse con el medio que le rodea: personas, objetos.
- Tomar conciencia de su entorno y fijar su interés en él.

La estimulación temprana, según González (2007), es todo acto, palabra, objeto o acción que despierta interés en el niño y lo promueve a alguna acción. Por aprendizaje temprano se entiende el desarrollo pleno y equilibrado de todas las capacidades del niño, mediante una estimulación adecuada. Es la utilización de todos los medios disponibles con el fin de maximizar el potencial genético con el que nacemos cada uno y llegar a una madurez física, mental y emocional.

Para que el desarrollo del niño sea lo más completo y equilibrado posible, la estimulación debe ser multisensorial. Esto incluye estímulos visuales, auditivos, olfativos, gustativos, táctiles y kinestésicos (movimiento). Cualquier actividad que pueda interesar al pequeño, con la que pueda disfrutar, será positiva en este sentido. Desde correr hasta mirar las ilustraciones de un libro. Lo importante es que al niño se le propongan estas tareas con entusiasmo y convicción, por parte del educador. Si existen dudas o hastío, al niño le faltará motivación y el éxito estará en serio peligro de malograrse.

Los estímulos y experiencias del niño generarán las conexiones cerebrales que configurarán su personalidad, la manera de razonar y analizar su entorno, sus aptitudes intelectuales, sus valores

morales, sus referencias emocionales y sus habilidades físicas. Educar a un niño significa fomentar el establecimiento del mayor número posible de conexiones entre las neuronas de su cerebro, rodearle de afecto y aportarle un modelo adecuado que imitar.

¿Cómo se desarrolla el cerebro?

Nuestro código genético marca el número de neuronas que va a haber en el cerebro y, probablemente, la facilidad o dificultad con la que pueden desarrollar prolongaciones para conectarse entre sí. Pero, es la educación la que determinará que esas prolongaciones se formen o no, gracias a los estímulos adecuados. El objetivo general consiste en fomentar la constitución de todas las conexiones que el niño puede desarrollar en todas las áreas de su cerebro.

Algunos niños nacen con una gran facilidad para desarrollar prolongaciones neuronales, ya sea en un área cerebral concreta o en varias de ellas, por lo que establecen circuitos neuronales más fácilmente que otros niños ante la misma intensidad de estímulos. Pero incluso esos niños (superdotados) no desarrollarán circuitos neuronales si la educación no aporta los estímulos que inciten a ello. Este estímulo educativo no aparece espontáneamente ni por azar.

El cerebro no madura por sí solo, gracias a una programación heredada. Por el contrario, el cerebro del bebé necesita de la participación de aquellos que le rodean para poder recorrer paso a paso los sucesivos niveles de la maduración neurológica. El cerebro humano crece con el uso constante y este crecimiento es prácticamente completo cuando el niño cumple seis años de edad. A esta edad el cerebro del niño pesa ya el 80% del peso de un cerebro adulto.

El crecimiento y desarrollo del cerebro son en realidad producto de su uso. Cuanto más se utilizan las vías sensoriales y las vías motoras del cerebro, en un tiempo determinado, mayor será el crecimiento físico del cerebro. El cerebro al igual que los músculos crece con el uso.

La etapa de la educación infantil (desde el nacimiento hasta los 6 años) debe considerarse como extraordinariamente importante, puesto que es a través de esta época, que el niño toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea, y a la vez, adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva.

Riesgos en su aplicación

A muchos nos asaltarán dudas sobre todo lo dicho hasta ahora, pues hablar del cerebro y de su desarrollo nos produce ciertos reparos y nos infunde respeto. Todos queremos que nuestros hijos tengan un desarrollo cerebral normal, y no nos planteamos el hecho de poder influir o tomar parte en dicho desarrollo (Narváez, 2003). Cuando hablamos de desarrollo cerebral, de conexiones neuronales, etc., hablamos del niño en su conjunto, de sus capacidades, de sus habilidades, de sus posibilidades de aprendizaje, de su madurez general. Y eso sí que nos interesa a los padres.

Al hablar de estimulación o educación temprana, muchos autores evitan utilizar el término "precoz", que antes se utilizaba con frecuencia. Saben que puede crear confusión en quien lo lee u oye, pues es receptor de la idea de que se está forzando al niño a seguir un ritmo acelerado que en realidad no corresponde a su momento de madurez. Esto no es así. El vocablo "precoz", al igual que "temprana", hace referencia a la edad en la que conviene aplicar dicha estimulación o educación para que sea efectiva.

En ningún momento se pretende que el niño realice tareas que no sean adecuadas a su edad y a su nivel de madurez. Es por ello que se insiste mucho en que el educador sea buen conocedor de las posibilidades del niño, del potencial que se puede trabajar en cada etapa. El objetivo es sacar el máximo provecho a este potencial. Esto se lleva a cabo por medio de estímulos que de otra manera el niño no recibiría. Estímulos que de ninguna manera han de crear en él el menor malestar, ansiedad o frustración. Todo lo contrario, la educación debe buscar alimentar la autoestima del niño, ayudándole a que se conozca a sí mismo, confíe en sus habilidades y sepa dónde están sus límites. La educación ha de ser en todos y cada uno de los aspectos, positiva.

A menudo se ataca directamente a la estimulación temprana planteando otra duda o miedo que reflejan aquéllos que no la conocen y no están bien informados: ¿No será peligrosa tanta estimulación?". ¡Por supuesto que sería perjudicial!, pero para sobrestimar a un niño tendríamos que obligarle a hacer algo que él no quiere, y eso no es una tarea fácil a esta tierna edad. Un niño de primaria tiene que pasar muchas horas sentado, sin hablar, escuchando y trabajando aunque no quiera. Tiene la presión de tener que saberse la lección y obedecer al educador en todo momento.



Un niño de infantil (preescolar) no podría adaptarse a esa situación, por eso es la educación la que intenta adaptarse a sus necesidades. Recordemos que el objetivo de la estimulación temprana es aprovechar el potencial del niño, no obligarle a que aprenda nada. Las actividades que se recomiendan serán cortas y muy variadas. Siempre que se pueda se les dará forma de juego. Si se muestra entusiasmo y se utiliza la imaginación para presentar una actividad, los niños se animan enseguida a tomar parte. Nunca se examinará a un niño de lo aprendido, ni se le forzará a hacer lo que no quiera, si la actividad es lo suficientemente atractiva, el niño acabará sumándose a ella.

Cómo ya hemos dicho, no se le va a "tomar la lección" al niño en ningún momento, no se trata de que aprenda cosas de memoria o de que repita un movimiento hasta la perfección. No se trata de hacer que su cerebro se desarrolle de una manera anormal o de que lo convirtamos en "superdotado". Se trata de jugar con él. Se trata de ofrecerle información que normalmente no recibiría de su entorno. Información que más tarde le resultará familiar y le ayudará en su aprendizaje. Se trata de optimizar sus destrezas. Se trata de elevar su autoestima a través de su propia superación. Se trata de cultivar su curiosidad, para que nunca pierda el interés por aprender cosas nuevas.

En definitiva, se trata de que se aproveche al máximo sus posibilidades y entre "con buen pie" en la escuela primaria. Uno de los objetivos de la estimulación temprana es evitar el fracaso escolar. Si nos preocupamos de darles a nuestros hijos la mejor nutrición para su cuerpo, ¿por qué dejar que su cerebro se alimente con "lo que encuentre por ahí"?

La metodología

Los tres puntos principales en los que se basa la metodología de educación temprana son: no hay desarrollo si no hay estímulo; el estímulo crece con la repetición; y el desarrollo óptimo se consigue con estímulos óptimos. Esto quiere decir que para que exista un desarrollo ha de haber forzosamente un estímulo. Este será siempre un estímulo adecuado al desarrollo que pretendemos lograr y al estadio de madurez en el que se encuentra el niño. Sin embargo, esto no es suficiente, el estímulo habrá de repetirse un determinado número de veces para que sea efectivo.

Los estímulos serán variados para que el desarrollo sea equilibrado. Habrán de comprender la utilización, y por lo tanto, la estimulación de todas las vías sensoriales. Se alternarán ejercicios motrices con actividades que impliquen el sentido de la visión, el oído, el olfato, el gusto y el tacto.

Estimulación Oportuna = Niños exitosos.

Recordando que todo aprendizaje se basa en experiencias previas, en la estimulación se le proporcionarán situaciones que le inviten al aprendizaje. La idea es abrir canales sensoriales para que el niño adquiera mayor información del mundo que le rodea. Es sumamente importante conocer al niño y hacerle una valoración focalizada, para saber por dónde empezar a ofrecerle las experiencias, dando énfasis en sus áreas de desarrollo, y al mismo tiempo, ir estimulando la atención, la memoria y el lenguaje.

La estimulación oportuna, debe enmarcarse en dos corrientes o teorías, la que señala el apoyo del desarrollo madurativo del niño y la que concibe el desarrollo como un producto de experiencias y aprendizajes. La idea es lograr cruzar ambas corrientes o teorías, por un lado, respetar el nivel de madurez de cada individuo, así como sus características personales y, por el otro, proporcionar experiencias enriquecedoras en las áreas por desarrollar.

Estudios genéticos dicen que la inteligencia está determinada en un 80% por la herencia y en un 20% por el medio ambiente, por lo tanto, lo que se puede hacer por los niños es sorprendente. Los investigadores han informado a los educadores que el cerebro tiene una evolución desmedida en los primeros años de vida, es el momento justo donde el aprendizaje tendrá una fuerza impresionante, de ahí la necesidad de una estimulación oportuna.

Es fundamental que los padres y madres de familia, y más adelante los educadores, le brinden al niño un ambiente rico para poder despertar sus energías ocultas. Con esto lograremos en un futuro, más niños investigadores, seguros, audaces, y capaces de ir en busca de la satisfacción de sus propias necesidades, lo cual quiere decir que el aprendizaje tenga un sentido real para el niño, dejando atrás el aprendizaje mecánico y vacío, que posteriormente llevará a muchos al fracaso escolar.



Desde antes de nacer, en el cerebro del niño comienza a presentarse la sinapsis que consiste en las conexiones entre neuronas. Este proceso se prolonga hasta los seis o siete años, momento en el cual no se crean más circuitos. Durante este tiempo algunos circuitos se atrofian y otros se regeneran, por esto, nuestra misión dentro de la estimulación es conseguir el mayor número de conexiones para que no se pierdan. La estimulación hace que un circuito se regenere y siga funcionando y mantenga viva a la célula.

Consideramos importante que el bebé participe en un programa de estimulación oportuna, a partir de los 3 meses, ya que antes de esto el niño se está adaptando a su nuevo mundo, su nuevo hogar, sus padres y a su ambiente. Además, durante las primeras semanas de vida la cantidad de estímulos es inmensa. Hay que dar tiempo a que el bebé se adapte para después llevarlo a una asimilación gradual de un mundo más amplio y con estímulos de mayor magnitud y muy diferentes entre sí.

La estimulación debe iniciarse de manera espontánea en casa. Desde que el niño nace ya nos encontramos con sus respuestas y aunque estas sean de una manera automática a los estímulos exteriores, son los reflejos con los que viene dotado todo ser humano (Fajardo et al., 2018).

Los reflejos van desapareciendo en la medida que el sistema nervioso va madurando, por lo tanto, es recomendable darle masaje al bebé, acariciarlo, hablarle mucho. Por ejemplo, a la hora del baño irle nombrando las partes de su cuerpo, hacer movimientos ligeros de piernas y brazos; trabajar su sentido visual estimulando, primeramente, la fijación de un objeto y posteriormente su seguimiento; su sentido olfativo se estimula con diferentes aromas; y su sentido auditivo se estimula favoreciendo la capacidad de atención a los sonidos.

Iremos viendo grandes progresos en el segundo y el tercer mes, pues se logra mayor tono muscular y con esto más control de los movimientos, mostrará mayor actividad; ya se ha adaptado a su primer ambiente, su entorno inmediato. Es muy importante que, durante el primer año, el niño tenga amplias y agradables experiencias que le permitan ir conformando su mundo y su ser.



En este momento, podemos pensar en proseguir la estimulación fuera de casa, en un lugar donde se ofrezcan objetivos claros de acuerdo al nivel de madurez del niño, o, por el contrario, seguir en la casa, pero con un plan más estructurado para despertar en el bebé todo su potencial. Los niños llegan al mundo con una asombrosa capacidad para hacernos conocer qué es lo que ellos ven, lo que oyen, lo que tocan y qué es lo que sienten, ellos se están preparando para conocer su ambiente, han nacido para aprender.

Es un tiempo mágico en el que el bebé responde a su entorno a través de la reflexión de sus acciones y poco a poco va tomando conciencia y decisiones sobre cómo debe reaccionar, el bebé va recopilando información de sus experiencias y luego las revierte a la realidad. El niño es un participante activo e interactúa con su mundo.

El bebé descubre las cosas examinando cómo su mundo afecta su cuerpo. Aquí podemos ver la importancia de las sensaciones en su aprendizaje, cuando el pequeño es capaz de tomar las cosas en sus manos, comienza a explorar y a entender la relación entre causa y efecto. Lo podemos ver también cuando suelta un objeto y lo vuelve hacer repetidamente, está observando y descubriendo qué es lo que sucede, posteriormente lo lanzará desde su silla. Un bebé adquiere nuevas habilidades constantemente.

Todo el pensamiento es inseparable de la acción y depende de ella, en la acción podemos ver procesos de adaptación, es decir, de adaptación a las relaciones que establece el niño con su medio. A través de estos intercambios y en la experiencia, el bebé va construyendo su conocimiento.

El niño viene dotado de ciertas habilidades innatas y es responsabilidad de quienes están en su entorno lograr que esas habilidades sigan su desarrollo al máximo. La forma en que el niño procesa información tiene cambios muy fuertes durante el primer año de vida, la procesa cada vez más rápido; esto da lugar a los cambios que se suscitan en el cerebro. Los genes son los que proporcionan el potencial, pero es el medio ambiente el que determinará cuánto de ese potencial se utilizará. Por tanto, la herencia y el ambiente se cruzan entre sí una vez más.

El niño, desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años y medio, se encuentra en la etapa sensorio-motriz. Como su nombre lo dice es una etapa motora en que el niño experimenta un progreso de todo su cuerpo para lograr erguirse y caminar. También en esta etapa el niño conoce su mundo a través de los sentidos (chupando, palpando, viendo, oyendo, sintiendo, etc.).

Por esto, resulta muy sano que a un niño se le lea y se le ponga en contacto con las letras (lenguaje). Es más importante llenarle su mundo de cosas concretas que de abstractas. Es necesario que saquemos los libros a la vida real, permitiéndoles que los toquen, manipule, chupen y huelan, que utilicen material que se encuentra plasmado en los libros, en la vida real. Por ejemplo, si el cuento habla de una gallina y sus pollitos, deberíamos tener a la mano (en forma concreta) una gallina y unos pollitos, para así dejar que los manipule y vaya estableciendo sus propias relaciones cognitivas. La gallina y los pollitos pueden ser de peluche, de plástico con sonido, etc., así le estaremos dando más significado y tendrá mayor interés, se enriquecerá con las experiencias.

Un niño no sabe más por el simple hecho de leer o caminar antes que otros. Un niño sabrá más en dependencia de la estimulación que se le proporcione. Es recomendable que se les lea cuentos todos los días y, en la medida de lo posible, de acuerdo con su edad, se debe iniciar con preguntas acerca de qué creen que sigue o de qué piensan que se tratará el cuento por el título del libro (lo que se conoce en lectura como anticipación) (Salas, 2002).

Es bueno seguir la lectura con el dedo, ya que los niños comienzan a darse cuenta de la direccionalidad, así como de que en las letras dicen algo y comienzan a darle significado. Si bien es cierto que hay niños que a los dos años y medio ya leen algunos letreros, también lo es que se trata de una forma memorística-mecánica, ya que para iniciar con este aprendizaje se necesita de cierta madurez para la comprensión de aspectos arbitrarios como lo son las letras.

El niño debe haber adquirido una lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación viso-motriz y buena articulación en su lenguaje. Si todo esto anda bien junto con su aspecto emocional y la motivación que se le da al acto de leer, el niño aprenderá a hacerlo de manera gustosa y placentera. Así estaremos seguros de que será un gran lector y, lo



que es más importante, que será en el momento en que su nivel de madurez se lo permita y cuando realmente le encuentre un gusto y una utilidad.

Además, si el niño adquiere ese gusto natural por la lectura, será un beneficio interminable a lo largo de su vida. Demos a los niños tiempo sin la presión de querer que forzosamente aprendan algo antes que los demás, pues esto únicamente es por la necesidad de satisfacer un ego. Regalemos estímulos y armas suficientes en las que basen sus futuros aprendizajes y sobre mucho afecto, cariño, atención; esto sí es realmente importante en su primera infancia, con esta fortaleza los niños aprenderán lo que necesiten aprender o lo que deseen aprender, es más importante formar personas felices que personas intelectualmente desarrolladas, pero inadaptadas socialmente.

Finalizo, recordándoles la importancia del gateo para el niño por lo cual no debemos permitir que se salten esta etapa. Para que un niño logre gatear tendrá primero que arrastrarse, para lo cual debemos estimularlo. El gateo se presenta entre los 8 meses y el año de edad, en algunos casos se puede dar unos meses antes, de acuerdo con la fortaleza y a la motivación que se le dé, pero todo este tiempo es considerado normal.

Aproximadamente a los 5 meses, es bueno dejar al niño por ciertos períodos en el suelo, boca abajo, con algunos objetos frente a él para que se sienta incitado a tomarlos, mientras nosotros ejercemos cierta presión en las plantas de sus pies para ayudarlo a empujarse. También podemos colocarlo sobre nuestros muslos de manera transversal y poner cerca un objeto que pueda llamar su atención, él intentará alcanzarlo y con la inclinación que presentará al estar en esta postura se empujara.

Ponerle objetos hacia el frente ligeramente dirigidos hacia algún lado (derecha o izquierda) al tratar de alcanzarlos tenderá a irse de lado y necesitará hacer fuerza con sus antebrazos para mantenerse en su lugar. De esta forma, estamos dando fortaleza para el gateo en brazos y el niño estará estableciendo estructuras para una adecuada posición de acuerdo con sus movimientos, al tiempo que estimularemos el manejo de su eje de gravedad.

Conclusiones



La estimulación oportuna conocida también como estimulación temprana; busca estimular al niño, de una forma oportuna como su nombre lo indica, no pretende hacerlo en forma temprana (antes de tiempo). El objetivo no es desarrollar niños precoces, ni adelantarlos en su desarrollo natural, sino ofrecerles una amplia gama de experiencias que sirvan como base para futuros aprendizajes (Miño et al., 2019).

Referencias bibliográficas

Cedeño, K. A. T. (2015). La familia como ente educativo y su papel en el desarrollo de la estimulación temprana de los niños de cero a un año. *Didasc@ lia: didáctica y educación* ISSN 2224-2643, 6(1), 191-204.

Fajardo, Z. E., Pazmiño, M. A., & Dávalos, Á. A. M. (2018). La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación*, 2(14), 25-36.

Fajardo, Z. I. E., Solórzano, J. A. M., & Quiñonez, M. (2018). La estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños y niñas de 6 a 7 años. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación*, 2(15), 26-41.

García Hernández, M., & Batista García, L. M. (2018). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y las niñas de la primera infancia. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (agosto).

González Zúñiga Godoy, C. I. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit*, 13(13), 19-27.

Haro Llulluna, A. P. (2022). Importancia de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años (Bachelor's thesis).

http://estimulaciontemprana.fullblog.com.ar/estimulacion_temprana_0601189337888.html

http://estimulaciontemprana.fullblog.com.ar/estimulacion_temprana_0601189337888.html

<http://www.psicopedagogia.com/estimulacion-temprana>



https://books.google.com.ec/books?id=RatcrBQVY6EC&printsec=frontcover&dq=estimulaci%C3%B3n+temprana&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjw856L1_bMAhVm0oMKHT7vCFwQ6AEIPDAG#v=onepage&q=estimulaci%C3%B3n%20temprana&f=false

Liliana, S. (2010). Estimulación temprana. Guía de actividades para niños de hasta 2 años. Ediciones Lea.

Miño, E. R. R., Cevallos, S. D. P., González, G. L. L., & Villacis, C. M. V. (2019). Estimulación temprana sinónimo de un mejor desarrollo infantil. RECIAMUC, 3(1), 164-180.

Narváez, M. T. A. (2003). Estimulación temprana. Ediciones Gamma SA.

Ordóñez Legarda, M. D. C., & Tinajero Miketta, A. (2005). Estimulación temprana: inteligencia emocional y cognitiva. Mostoles (Madrid): Cultural, 2005.

Palacio, P. A. S., & Múnera, M. V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado, 12(20), 173-198.

Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. Varona, (52), 29-34.

Prats-Viñas, J. M. (2007). A favor de la detección precoz e intervencionismo moderado: ¿Hasta qué punto es efectiva la estimulación temprana? Rev Neurol, 44(Supl 3), S35-7.

Salas, A. M. (2002). La estimulación temprana. Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación, 14(2-4), 63-64.

Sánchez, M. (2012). El papel de la familia en la educación (Master's thesis).

Stein. Liliana Estimulación Temprana. Guía de actividades para niños de hasta 2 años 5ta Edición. Ediciones Lea

Velásquez Ortiz, V. Y. (2021). La importancia de la motricidad fina en el nivel inicial.

Capítulo 4. Estimulación emocional en la educación inicial



Diana Carolina Bonilla Romero¹ (dianitashorty@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0006-6354-9019>)

Introducción

Las emociones positivas ayudan a otorgar sentido y significado positivo a las circunstancias adversas o difíciles (Fredrickson & Joiner, 2002). La experiencia de emociones positivas en situaciones de gran adversidad, lejos de suponer negación de los problemas o algún tipo de trastorno emocional constituye un importante recurso para el crecimiento personal (Muslera, 2016).

Percibir menos amenazas del entorno resulta saludable para cualquier tipo de persona, más aún, para aquellos niños que crecen en situación de riesgo ambiental, donde las amenazas son mayores. Una valoración funcional y positiva del medio no supone ocultar o evadir los problemas desencadenados por la pobreza extrema y crónica, sino verlos desde el ángulo más positivo posible y considerar las dificultades como desafíos en lugar de situaciones irresolubles que amenazan el bienestar y limitan la capacidad de afrontarlas (Alcoser-Grijalva et al., 2019).

Incluso en el caso de que el manejo de las dificultades esté fuera del alcance de los niños implicaría un razonamiento optimista del tipo: “No es lo peor que me podría suceder”; una focalización en los aspectos positivos que aún conserva el entorno donde les toca crecer y desarrollarse. Esto es posible independientemente de las características del medio y de la gravedad que revistan. El ser humano tiene la capacidad de encontrar lo positivo, resistir y rehacerse aún en las peores circunstancias.

Las emociones positivas en el uso de estrategias efectivas para manejar la adversidad

Las emociones positivas permiten que los niños evalúen las circunstancias adversas desde un plano más favorable, y además facilitan el empleo de estrategias funcionales y adaptativas para

¹ Psicóloga Clínica en Ecuador. Posee un diplomado en arte terapia en niños y adultos. Actualmente, cursa la Maestría en Neuropsicología y Educación. Ha impartido diferentes talleres sobre la importancia de la inteligencia emocional, Ecuador.

enfrentarlas. La experiencia de emociones positivas previene la paralización frente a las dificultades, facilitando que los niños puedan hacer algo productivo ante esa amenaza.

Araque-Hontangas (2017) analizó el perfil de afrontamiento de dos grupos de adolescentes, encontró que el grupo que experimentaba con frecuencia emociones positivas como el optimismo, la tranquilidad, el interés, el entusiasmo y la satisfacción, empleaba estrategias de afrontamiento más funcionales. Asimismo, halló que la experiencia de emociones positivas prevenía la utilización de intentos poco productivos para manejar la tensión, tales como el aislamiento, la descarga emocional inadecuada y la somatización.

Dentro del repertorio de las emociones positivas, la serenidad podría considerarse una de las más asociadas al afrontamiento exitoso del estrés. Resultados de estudios previos parecen confirmar esta idea. Los niños que fueron entrenados en técnicas de relajación mostraron un importante progreso en el manejo del estrés, disminuyendo el número de respuestas agresivas y aumentando los intentos de relajación frente a situaciones de tensión interpersonal.

Es interesante advertir que, tal como lo postula el modelo de espiral ascendente de Rojas (2022), existe una relación recíproca entre la experiencia de emociones positivas y el afrontamiento del estrés. Las emociones positivas actuarían como predictoras de un buen afrontamiento, y este se convierte en un disparador de nuevas experiencias positivas. Por esta razón, se sostiene que las emociones positivas no solo permiten una experiencia momentánea de bienestar, sino que incrementan la probabilidad de sentirse bien en el futuro.

Rojas (2022) afirma que las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y conductas, construyen recursos para el afrontamiento que son durables en el tiempo, y que por lo tanto, tienen un efecto transformador en las personas. De acuerdo con esta línea, la experiencia de emociones positivas y el afrontamiento al estrés estarían íntimamente vinculados a la resiliencia.

Las emociones positivas promueven la perseverancia y la tenacidad frente al fracaso

Otro de los beneficios que reporta la experiencia frecuente de afectos positivos se relaciona con el mantenimiento de los esfuerzos para alcanzar objetivos. Según lo señala García (2019) las



emociones positivas tienen al menos tres funciones saludables: ayudan a mantener esfuerzos perseverantes para afrontar situaciones difíciles; proveen alivio; y reponen los recursos agotados.

En línea con esto, menciona que la esperanza otorga fuerzas para afrontar la adversidad con entereza, a través de una actitud de resistencia y persistencia incluso en las situaciones más desfavorables. También comenta que las emociones positivas, como la esperanza o la satisfacción, afectan favorablemente el nivel de motivación interna y externa para ejecutar diversas tareas y desafíos.

La perseverancia y la motivación pueden ser particularmente útiles en el ámbito escolar puesto que, como ya se comentó, los niños en situación de riesgo ambiental suelen desmotivarse fácilmente al enfrentarse con exigencias académicas para las cuales no se encuentran preparados. Las situaciones de fracaso escolar pueden acarrear innumerables consecuencias emocionales, por lo que sería oportuno sumar el fortalecimiento de emociones y atributos positivos como la satisfacción personal, la esperanza y el optimismo junto a un adecuado programa de recuperación escolar de niños en riesgo con sobre-edad por repitencia continuada.

Fortalecer la satisfacción personal y modificar las atribuciones y expectativas negativas ayudará a interrumpir el círculo vicioso fracaso-autodesvalorización del fracaso, lo que potencia el impacto de las prácticas de recuperación escolar.

Lineamientos generales para la promoción de emociones positivas

Leonardi (2015) expresa que es posible cultivar y fortalecer las emociones positivas mediante la implementación de estrategias apropiadas. Se aboga por un método de intervención indirecto que implica reforzar, aumentar o felicitar aquellas situaciones, eventos o procesos que evocan emociones positivas. Esto requiere de un cuidadoso análisis de las situaciones que despiertan estas emociones en cada etapa del ciclo vital.

Contrariamente a lo que podría pensarse, la promoción de emociones positivas no consiste en reemplazar las emociones negativas por las positivas, sino en lograr un mejor balance entre ambas. Aunque son procesos independientes, despertar emociones positivas puede resultar tan complejo como erradicar emociones negativas que han estado arraigadas durante mucho tiempo.

Normalmente, las emociones se derivan de apreciaciones personales y evaluaciones cognitivas de lo que acontece diariamente, lo que hace necesario alterar determinados patrones de creencias y mantener una intervención sistemática y a largo plazo, para observar cambios significativos. Por otro lado, las emociones tienen cierta base disposicional, que, si bien no las hace estáticas, en ocasiones las vuelve difíciles de modificar.

La promoción de emociones positivas no suprime la experiencia de emociones negativas ni borra mágicamente lo que se ha vivido y sufrido en condiciones de adversidad, pero ayuda a cicatrizar las dolencias pasadas, a atenuar las secuelas derivadas de vivencias críticas y a fortalecer la base para el desarrollo de nuevos recursos que permitirán afrontar próximos desafíos. Del mismo modo que la salud y el bienestar son más que la ausencia de enfermedad, la experiencia emocional positiva es más que la ausencia de emociones negativas (Leonardi, 2015).

El diseño de un programa de intervención puede adoptar diferentes formas; no obstante, es posible delinear algunas pautas de acción aplicables a una gran variedad de programas. Aunque no es el objetivo de este capítulo proponer una orientación definida para la implementación de estrategias, se esbozarán algunas sugerencias originadas en experiencias previas en la intervención de emociones positivas en escolares en situación de pobreza.

Siempre que sea posible, se recomienda aprovechar el contexto escolar como centro de intervención. La escuela provee un medio facilitador para el entrenamiento social y afectivo, nutre, mediante la acción de los maestros, muchos de los factores protectores del desarrollo infantil (Jiménez, 2022). Se sugiere planificar actividades didácticas, estructuradas, con un propósito definido, integradas al currículo escolar para obtener de ellas todo el beneficio posible.

Las actividades deberían implementarse sistemáticamente en el horario habitual de clases. Algunas estrategias que resultan particularmente útiles son: (a) el entrenamiento en relajación y resolución de conflictos interpersonales; (b) la reestructuración cognitiva; (c) la búsqueda de significados positivos; (d) la estimulación empática; (e) el refuerzo de la capacidad de disfrute; (f) el aumento de situaciones en las que es probable que el niño obtenga resultados exitosos, etc. Esto requiere de un adecuado proyecto de formación de maestros, lo que implica concientización

del impacto que tiene el desarrollo afectivo sobre el desempeño académico y adiestramiento para la ejecución de actividades de estimulación socio-emocional.

Es indispensable, además, el fortalecimiento de los vínculos de amistad con los pares, ya que se ha documentado que los niños atribuyen su alegría a relaciones satisfactorias con sus congéneres (Mendoza, 2019) Asimismo, es necesario optimizar el vínculo parento-filial, debido a que la experiencia emocional de los niños se ve afectada principalmente por el tipo de relación que desarrollan con sus padres o cuidadores y por la propia experiencia emocional de estos últimos. Por tal motivo, se recomienda trazar simultáneamente un plan de sostén y educación familiar para ayudar a los padres a construir relaciones seguras y positivas con sus niños. Los encuentros periódicos entre padres, maestros y profesionales de apoyo para instruir en métodos y estilos de disciplina y comunicación eficaz, expresión de afectos, mejoramiento de la autoestima, etc. resultan muy provechosos.

Estas estrategias han probado ser eficaces para la promoción de emociones positivas en niños socialmente vulnerables de la provincia de Entre Ríos/AR. Los resultados obtenidos luego de un año de intervención con los niños, los maestros y los padres, evidenciaron un aumento significativo en los niveles de alegría, satisfacción personal, gratitud, simpatía y serenidad de los escolares que participaron de la intervención. Esto demuestra que con trabajo intensivo y sistemático es posible enriquecer la experiencia emocional en la infancia.

Históricamente, las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido casi de manera exclusiva toda la atención. Sin embargo, como producto de los avances propios de las disciplinas psicológicas y educativas, y de profundos cambios observados en los procesos de interacción y convivencia entre los alumnos, el interés por los programas de educación emocional en la escuela ha venido incrementándose notablemente. La realidad sociocultural actual exige un cambio en el rol del docente, quien ya no debe concebirse como un mero transmisor de conocimientos académicos sino como una figura significativa de sostén emocional, potenciadora del desarrollo integral de los alumnos (Fajardo, 2022).

Para lograr de manera eficaz estos objetivos con alcance a largo plazo, se requiere una verdadera formación socioemocional que se fusione con la enseñanza de los contenidos curriculares básicos y de proyectos educativos flexibles, adecuados a los distintos estratos sociales, culturales y económicos. Por ende, toda iniciativa para potenciar el desarrollo emocional en la escuela debería articularse con el currículo.

Dentro de las múltiples opciones para el desarrollo emocional infantil, este trabajo se focaliza en la promoción de las emociones positivas (EP), las cuales se caracterizan por una elevada valencia de placer o bienestar y por inducir pensamientos y acciones que favorecen un desenvolvimiento sano y adaptativo en las distintas etapas de la vida (Fredrickson & Joiner, 2002). Las investigaciones científicas coinciden en afirmar que las EP influyen en el desarrollo y enriquecimiento de características y competencias personales, que son de gran utilidad para afrontar la vida cotidiana y sobreponerse a la adversidad, y potencian de este modo la salud y la resiliencia psicológica (Huanca, 2021).

En el plano cognitivo se ha demostrado que las EP tienen la capacidad de influir positivamente sobre los procesos intelectuales, mejoran el razonamiento, la resolución de problemas y el procesamiento de la información, y maximizan la atención, la retención y el recuerdo, la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas, entre otros procesos que conducen a un aprendizaje más rápido y significativo. La serenidad, por ejemplo, atenúa la inquietud motriz, permite que los niños controlen mejor sus impulsos, muestren menos dificultades para concentrarse, para ajustarse de manera adecuada a las consignas escolares y para desarrollar sus tareas bajo los criterios esperables de orden y prolijidad. La interacción social también se ve beneficiada, ya que la serenidad ayuda a prevenir la indisciplina, mejorar la asertividad y disminuir las conductas agresivas.

Tabla 1. Beneficios de la educación emocional

Aumenta /Mejora	Reduce/Previene
El reconocimiento y la prevención de las emociones	Síntomas internalizados de tristeza y ansiedad
La comprensión de problemas sociales	Iniciación en el consumo de sustancias



	tóxicas
El desarrollo eficaz capacidad de solución alternativa de problemas	Síntomas externalizados de agresividad y conducta destructiva
El autocontrol y la capacidad de tolerar la frustración	Hiperactividad
La flexibilidad cognitiva	Aislamiento
La atmósfera en clase	Quejas disciplinarias
La resolución pacífica de conflictos	Impulsividad
El rendimiento académico	Deserción escolar, suspensos y expulsiones

Fuente: elaboración propia

Lineamientos generales

Asistencia técnica y capacitación de los docentes

Cualquier iniciativa que se plantee para ser desarrollada dentro de la escuela obliga a realizar una cuidadosa preparación de los docentes y del equipo directivo que conducirá o cooperará en el desarrollo de la intervención.

No basta con obtener la participación de docentes motivados al cambio y entusiasmados con procesos innovadores de enseñanza, se requiere que los educadores reciban, en primera instancia, una formación sólida, una inmersión en las bases mismas que sustentarán todas las metodologías posteriores, para poder desprenderse de la teoría y desarrollar la capacidad de dar respuestas apropiadas y creativas a situaciones imprevistas, y de pensar sus propias metodologías de trabajo para conseguir de forma más eficaz los objetivos. Solo cuando se conoce con precisión la teoría es que pueden proponerse nuevos caminos para llegar a un mismo destino.

La autonomía docente en el currículo escolar es una cualidad deseable que tiene un rol esencial en nuestro plan de trabajo, pero debe estar precedida de un entrenamiento sistemático, por parte de personal calificado en las áreas psicológica y pedagógica. Una tarea inicial en esta fase de capacitación para la educación emocional desde la escuela consiste en trabajar los preconceptos que el docente trae acerca de la función de educar.

El rol del docente ha ido sufriendo cambios, y las responsabilidades han cambiado también de acuerdo con las necesidades que la sociedad y la cultura han ido planteando. Es necesario consensuar con el personal educativo que el proceso de enseñanza debe estar focalizado en los recursos y potencialidades de los alumnos, más que en sus carencias y limitaciones. Desde este enfoque es que proponemos la realización de una capacitación docente intensiva y una asistencia técnica continua, al menos durante el primer año. Sugerimos que la instancia de capacitación intensiva asuma la modalidad de taller presencial o semipresencial, en el que el experto combine la exposición teórica con actividades prácticas grupales y de discusión. Sería conveniente que de estos encuentros participen no solo los docentes sino también todo el equipo profesional afectado al ámbito educativo (maestros orientadores, maestros especiales, directivos, etc.).

Estrategias de fortalecimiento

Deberían incluirse diversos trabajos prácticos para poder evaluar cómo los participantes diseñan y/o aplican las estrategias de fortalecimiento emocional en su actividad cotidiana dentro del aula. Los temas que se deben abordar pueden ser muy variados; sugerimos el siguiente modelo orientativo.

1. Introducción: importancia de una educación integral que conjugue armoniosamente la adquisición de capacidades cognitivas con el desarrollo de competencias socioemocionales. Ventajas y dificultades de su implementación.
2. Las emociones: características, clasificación, evaluación, efectos sobre el desempeño académico.
 - a. La alegría: cómo fomentarla desde el aula.

Estrategias para incluir el humor en la enseñanza de contenidos básicos.

- b. La serenidad: juegos y estrategias para lograr la relajación de los niños.
- c. La gratitud: actividades concretas para promoverla dentro y fuera del contexto escolar.
- d. La satisfacción personal: técnicas para aumentar la autoestima y el sentido de logro de los alumnos.

Estrategias para fomentar la persistencia pese al fracaso escolar.

e. La simpatía: cómo promover la empatía en su dimensión afectiva (sentir con el otro) y la solidaridad entre compañeros.

3. Currículo integrado: orientaciones generales para articular el desarrollo afectivo a la

Planificación semanal

Una vez asimilados los contenidos impartidos en esta instancia de capacitación, se sugiere iniciar la asistencia técnica continua, que consiste en sesiones semanales de trabajo, en las cuales se reúne el docente con un psicólogo o psicopedagogo (de aquí en adelante interventor) para diseñar la planificación escolar, con el fin de incluir actividades didácticas que integren el desarrollo afectivo con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Estas sesiones se pueden realizar en la escuela, durante las horas especiales (educación musical, tecnología, educación física, etc.), ya que el docente debe permanecer dentro del establecimiento educativo, pero no dentro del aula. Se recomienda que estas reuniones se lleven a cabo durante aproximadamente 40 minutos, con una frecuencia quincenal. El resto de los días, dentro del aula, se realizará la aplicación de las actividades acordadas bajo la supervisión y el apoyo del interventor, quien podrá modelar la forma adecuada de trabajar hasta que esta sea apropiada por el docente. Siempre que sea posible se sugiere contar con la colaboración de un observador externo, que realice un seguimiento continuo de cada niño en las distintas actividades, así como de la forma de implementar las estrategias y actividades por parte del maestro.

Control y regulación emocional. Clasificaciones

Para empezar, se tratará de definir lo que se entiende por regulación emocional puesto que no hay un total acuerdo respecto a este concepto que tiene, sin duda, numerosas implicaciones, especialmente, sobre las consecuencias sociales, culturales y de bienestar cotidiano en las personas. Tanto desde las áreas de la investigación como de la intervención se hace necesario puntualizar qué se entiende por cada concepto de los implicados (Sánchez, 2022).



Se registran en la bibliografía varias definiciones de regulación de la emoción, haciendo énfasis en el control o en la atenuación; en las manifestaciones comportamentales externas o en el sentimiento personal, en las emociones negativas o positivas, etc. Sin embargo, en lo que todos los autores estarían de acuerdo es en enfatizar el dispositivo procedimental por el cual se armonizan o modulan incrementando, disminuyendo o redirigiendo las respuestas.

Los elementos que pueden regular las emociones son de índole interna, como la propia naturaleza infantil o el autocontrol, pero también de naturaleza externa como la acción paterna, esta última, especialmente, relevante en el caso de los niños. La ventaja de este tipo de definiciones es que indican cuán complejo es el fenómeno emocional, y por tanto, de su regulación. Así, no es lo mismo los intentos de controlar los procesos de estados internos; es decir, de la emoción en sí misma (sentir miedo o cólera, por ejemplo), que la regulación de los comportamientos asociados con la emoción (Mendoza, 2019). Regular también significa conocer cómo y por qué las emociones interfieren en otros procesos como la atención, la resolución de problemas o las relaciones interpersonales, etc. Por todo ello, un amplio abanico de propuestas se abre frente a nosotros cuando se intenta concretar esta área de referencia.

Cuando se razona o escribe sobre los procesos de regulación de la emoción, generalmente, se está haciendo referencia a algunas ideas conceptuales que se suelen dar por sabidas y se obvian en las referencias, por lo que, para evitar ese riesgo, se actualizarán estas nociones en estas primeras páginas. En primer lugar, casi siempre se habla de control voluntario, y en la realidad, y especialmente, en los niños, no todo el control es voluntario, siendo de gran relevancia los procesos temperamentales implicados de naturaleza involuntaria; y en segundo lugar, controlar o regular no significa inhibir o limitar completamente el elemento emocional, sino bien al contrario, regular significa intentar llegar a niveles aceptables personal y socialmente en el ejercicio de las propias emociones, pero nunca dejar de sentir las o eliminarlas.

La regulación de las conductas concomitantes con la emoción incluye el control o la modulación de los gestos faciales, de la gesticulación general acompañante, así como otros comportamientos más complicados que suelen ocurrir cuando se produce una actitud emocional, como por ejemplo golpear o correr.

Con bebés y niños/as pequeños se ha investigado la regulación de la estimulación emocional y de la propia emoción, mientras que con preescolares y niños más mayores ha sido más común adentrarse en la regulación de los comportamientos que acompañan a la experiencia emocional. Esto suele justificarse porque en edades muy tempranas son escasas posibilidades de los bebés de exteriorizar sus conductas, así como de la indefensión que manifiestan para afrontarlas, se tiene la intención fundamental de calmarles y tranquilizar su estado general. La creencia adulta nos lleva a pensar, acertadamente, que la reducción de las manifestaciones fisiológicas que acompañan al sentimiento emocional produce la tranquilidad y el bienestar personal, así como el control temprano de la emoción provocadora. Además, el bebé muy pequeño, tiene pocas formas de comunicarnos sus estados por lo que parece más básico intentar paliar estos efectos antes que otras conductas externalizantes derivadas que, sin embargo, serían relevantes cuando el niño o niña tienen ya mínimas estrategias para autocontrolar sus sentimientos internos.

Por otro lado, casi todos los estudios se han dedicado a analizar, comprobar y observar las estrategias de regulación que ocurren simultáneamente a la emoción o una vez pasada esta, pero sabemos que la regulación de la emoción es un proceso que puede ocurrir antes, mientras y después de la activación emocional. La regulación anterior a la emoción ha sido llamada proactiva o antecedente y desgraciadamente se sabe poco sobre ella y su funcionamiento en los niños. Por ejemplo, cuando un niño rechazado “se prepara” antes de salir al patio con el fin de solicitar al grupo de sus compañeros de clase que le dejen jugar al fútbol; el intento de solicitar participar en el juego y la previsión de la posible respuesta rechazante indican control emocional de un acontecimiento que va a llegar y que, con mucha probabilidad, va a ocasionarle estrés emocional y malestar. El fenómeno es muy interesante, puesto que el desconocimiento de los hechos concretos no impide poder generar modos de intervenir sobre el futuro control emocional que se espera sentir (Mendoza, 2019).

Como se ha apuntado en páginas previas, el sentimiento que acompaña a una emoción, se relaciona con al menos dos aspectos: el control reactivo o involuntario y el esfuerzo voluntario. El primero (uno de los aspectos del temperamento) tiene una organización subcortical y es solo relativamente involuntario (puesto que se puede buscar su control voluntario), se vincula con la impulsividad, la hiperactividad o el exceso de timidez o sobrecontrol de algunos niños y niñas. Se



suele explicar, como se verá en páginas posteriores, haciendo mención a dos estilos de reacción: el sobrecontrolado bajo el dominio de la inhibición y el de bajo-controlado dominado por la impulsividad. El segundo, el control voluntario, parece estar asociado con la función ejecutiva dirigida desde córtex frontal y áreas asociadas, se denomina “*effortful*” en inglés. Se relaciona con el esfuerzo personal de controlar voluntariamente. El control voluntario se encuentra íntimamente relacionado con las redes de alerta, orientación y ejecutiva.

Endógenamente el bebé humano tiene ciertos mecanismos intrínsecos que van ocupando su lugar conforme el tiempo los hace posibles, así las redes atencionales, tan relevantes para todo tipo de comportamientos, incluido el control de la emoción, van madurando progresivamente a lo largo de los primeros años de vida, especialmente del primero, por lo que las respuestas infantiles son deudas de este proceso madurativo interno, incluso algunos de los problemas en la utilización exitosa de estrategias de tipo cognitivo o inhibitorio frente a las de consuelo o de autosatisfacción, tienen explicación por estos progresivos procesos de maduración neurológica (Chavarría, 2021).

Externamente, y se dedicarán algunas páginas en un apartado posterior, el niño aprende a controlarse por su propio esfuerzo gracias a que durante toda su infancia está recibiendo instrucciones y apoyo para controlar el exceso emocional o las manifestaciones externas no deseadas por el medio que le educa. Los trabajos empíricos demuestran que las acciones desempeñadas por los padres en sus intentos de regular externamente a sus hijos no caen en saco roto, puesto que los niños repiten autónomamente aquellos sistemas de regulación que sus adultos les enseñaron algunos años antes (Chavarría, 2021).

Por otro lado, los sistemas de regulación y control son deudores de la propia carga biológica que el bebé aporta en su nacimiento. Los datos demuestran que existe correlación entre las estrategias de regulación demostradas en bebés y las usadas por los mismos sujetos cuando se tienen 6 años, Sin embargo, como en otros comportamientos, cabe pensar que en numerosas ocasiones el medio educativo contribuye a matizar tendencias biológicas presentes en el nacimiento.

La evolución del control emocional

Todos los autores estarían de acuerdo, en considerar que la regulación emocional no es independiente de las maduraciones que se producen con el propio transcurso de la edad, así como con las formas educativas desarrolladas durante la crianza. De forma que, aunque desde el nacimiento los adultos procuran que sus bebés no sufran el impacto de la emocionalidad negativa (que, por otra parte, en sus bases fundamentales es innata o muy temprana) los elementos con los que se cuenta para ayudar al control, son muy diferentes a cuando, por el impacto de la maduración, los niños cercanos a los dos años empiezan a ser capaces de hablar, de comprender emisiones verbales y han conseguido considerables mejoras en su desarrollo motriz y cognitivo. El cambio con la edad ocasiona grandes diferencias que afectarían a la ejecución motriz, al control de la atención, a las posibilidades de resolver problemas y de anticiparse a ellos, así como a la probabilidad de resolverlos verbalmente (Mendoza, 2019).

Además, a diferencia de otras conductas, el cambio emocional con la edad sufre altibajos, es decir, no tiene ganancias paulatinas y constantes, sino que se ve afectado por sucesos normativos y no normativos que ocurren en la vida de los niños y niñas, por ejemplo, el nacimiento de un hermano con el desencadenamiento de los celos, suele provocar regresiones en el control emocional. De igual forma, las relaciones de amistad y de enemistad o las enfermedades. Al igual que los adultos, las emociones interfieren en nuestra vida, por lo que los cambios atribuibles al eje de la edad se ven influenciados por los sucesos diarios que acontecen en sus contextos de crianza.

Niños muy pequeños, bebés y sensoriomotores

Existen numerosas referencias en la literatura dedicada a niños menores de veinticuatro meses. Dada la precocidad de la emocionalidad humana, se considera clave su estudio desde épocas tempranas y, probablemente, más relevante que en momentos de mayor edad. Con niños pequeños, como ya se ha comentado, se suelen estudiar las manifestaciones directas de las emociones, así como las estrategias conductuales dirigidas a controlar la emocionalidad más que los comportamientos derivados y relacionados con las propias emociones.



Cualquier intento de describir el control emocional de los bebés, implica hacer referencia a las estrategias conductuales que estos usan para controlar sus emociones incluyendo conductas como el control de la mirada, la orientación del comportamiento, el chupeteo, la distracción y la referencia social en un trabajo de revisión, encuentran que la evitación activa, la orientación hacia el cuidador o cuidadora, el desenfoco de la atención, la autoestimulación corporal y la autotranquilización táctil y respiratoria eran las estrategias más utilizadas por los bebés muy pequeños. Mangesldorf, Shapiro, y Marzolf, (1995, citados en Pintado & Jurado, 2022) agruparon las estrategias en cuatro tipos:

- Evitación de la mirada hacia el estímulo estresante.
- Autotranquilización mediante la succión o la estimulación corporal.
- Autodistracción con juguetes o mirando otros objetos.
- Evitación del extraño en el caso de situaciones interpersonales.

Durante el primer año, el niño se está empezando a acomodar a los ritmos sociales de sueño-vigilia y de alimentación, se facilitan las posibilidades de dedicación al control del malestar emocional. Así, suele ser capaz de calmarse espontáneamente succionando un objeto o concentrándose visualmente en algún elemento del entorno. Gradualmente, le calman las voces y los estímulos humanos, y a partir del segundo semestre de vida, la voz de sus cuidadores habituales. En presencia de las personas de su entorno, el bebé se siente seguro y afectivamente protegido, por lo que trata de estar rodeado de personas conocidas, en especial, la figura de apego y alejado de los desconocidos.

En un estudio con niños de 12 meses de edad, Barreno-Salinas & Macías-Alvarado (2015) observaron diferencias en la actuación infantil cuando la madre estaba o no presente. De ahí que, cuando la madre se implicaba, los niños usaron estrategias más autónomas, y más dependientes cuando la madre estaba ausente.

El autocontrol de la emoción surge muy tempranamente influenciado por la reactividad del bebé a la estimulación ambiental desagradable. Las respuestas iniciales a la estimulación del ambiente estresante (ruidos o luces fuertes) provocan reacciones fisiológicas o comportamentales de diferentes calidades e intensidades. Esta reactividad está presente desde el nacimiento y suele ser



la forma por la que los teóricos del temperamento empiezan a comprobar las características diferenciales entre niños, y los evaluadores a verificar la calidad comportamental de los neonatos. Esos inicios se reconocen como de malestar o de bienestar y son el origen de lo que, posteriormente, conoceremos como miedo, cólera, alegría, etc. Por tanto, el rudimento del autocontrol emocional está en el propio estado emocional que puede ser reconocido, por los observadores, desde el mismo momento del nacimiento.

La maduración neurológica hace cada vez más específica la respuesta del niño al ambiente disruptivo, así, al principio, y durante los tres primeros meses de vida, la red atencional es muy burda, solo de alerta, y exclusivamente focalizada sobre estímulos muy relevantes del entorno (incluido el rostro humano); esta precoz atención es la más básica y reactiva, casi totalmente dependiente de los estímulos, por lo que fundamentalmente, el bebé tan pequeño solo mantiene estados de alerta o de activación cortos y globales.

Más allá de los cuatro meses, a la red de alerta se le une, madurativamente, un nuevo sistema más sofisticado de control de la atención, que se denomina “red de orientación” y su fundamental registro es conseguir que el niño cambie de fuente de atención; es decir, sea capaz de despegarse del foco atencional provocador del malestar. Esta red se desarrolla entre los seis y los nueve meses aunque se pueden encontrar rescoldos hasta la adolescencia con el control de los comportamientos dirigidos por objetivos. Esta ya es una ganancia importante, en la medida en que cambiar el foco atencional va a ser una de las estrategias de autocontrol más utilizada en todas las épocas del ciclo vital. Barreno-Salinas & Macías-Alvarado (2015) comprobaron que las estrategias más útiles con los bebés de 5 a 10 meses son el autocalmarse y el cambio de orientación de la atención, ellas consiguieron descender los estados emocionales negativos.

A partir de los nueve meses la maduración del córtex frontal hace que se activen nuevas formas atencionales, se trata de la red ejecutiva o sistema de control de la atención de los modos comunicativos y lingüísticos de los otros. La atención ejecutiva comprende los procesos del comportamiento dirigido a metas, incluyendo las acciones planificadas, la anticipación de consecuencias, la selección de preguntas y respuestas lingüísticas, el mantenimiento de un propósito o comportamiento, así como la posibilidad de modificarlo (Chavarría, 2021).



También en estas edades (9-10 meses) numerosas programaciones intrínsecas provocan cambios muy interesantes en las conductas externas, especialmente, la capacidad para comprender las intenciones de los otros, la de imitar de forma segura y constante, la de iniciar formas comunicativas, así como la posibilidad de inhibir la propia conducta ante situaciones, estímulos o personas desconocidas.

Igualmente, se ha comprobado cómo los sistemas de inhibición comportamental se incrementan en gran medida a finales del primer año de vida. Así, los niños de 10 meses tardaron más tiempo en aproximarse a estímulos nuevos y desconocidos que los niños de 6 meses, se supone que la autoinhibición empieza a desencadenarse ante situaciones nuevas y con cierto grado de novedad. La inhibición de la conducta por la comprensión de la entonación o de los gestos también es propia de estos niveles de edad.

Como se ha visto, durante el primer año de vida los niños son capaces de calmarse a sí mismos, en breves intervalos temporales, succionando o mirando un objeto. No obstante, y a la vez que el propio infante va a implicarse intrínsecamente en acrecentar y mejorar los procesos de autorregulación, los adultos de crianza actúan modulando y modificando, desde el principio, estos sistemas de control. Los adultos de apego, como agentes externos, no se muestran indiferentes ante las situaciones que generen malestar a sus hijos e intervienen apoyando o modificando sus efectos, porque también al final del primer año de vida, los bebés se muestran capaces de comprender y emitir gestos y otras modalidades comunicativas.

La expresión de la emoción en los niños pre-lingüísticos es una de las escasas formas de comunicación de que disponen para contactar con el mundo e informarnos de sus estados mentales. Por otro lado, el necesario cuidado y protección ofrece la ocasión de la interacción con adultos cuidadores, lo que provoca las primeras situaciones de expresión infantil, así como los pioneros intentos de comprensión y apaciguamiento por la parte adulta. Los adultos tratan de consolarles ante sucesos nuevos y no familiares que les provocan malestar, miedo o temor. Los mayores les hablan e intentan distraer su atención hacia otros sucesos del ambiente, por lo que los niños de aproximadamente un año empiezan a tener expectativas de que van a ser protegidos ante situaciones peligrosas.

Sin embargo, más allá de los dos años, los padres empiezan a no rehuir las situaciones nuevas y no familiares para el niño, igualmente le hablan sobre lo que sucede y le consuelan, pero no tratan de evitar el contacto del niño con nuevos eventos que contribuyen a su socialización. Muy pronto, por tanto, se buscan estrategias para que el niño fiscalice lo que siente y almacene en su mente sucesos estresantes y las formas más efectivas de controlarlos. Los padres buscan sensibilizar al niño, sin evitar situaciones problemáticas, pero controlando su progresión y, sobre todo, proporcionando los modos efectivos de afrontarlas (Alzamora, 2018).

A final del sensorio motor (más allá de los 18-24 meses), los avances comunicativos, motrices y cognitivos son espectaculares. La imitación y el juego ejercen sus magníficas funciones educativas, a la vez que los niños empiezan a estar muy interesados por las conductas de interacción social. La expresión de las emociones resulta muy modificada al igual que su control. La interacción hace que la regulación externa aumente considerablemente puesto que los niños recurren a sus mayores buscando tranquilidad ante estimulaciones emocionales negativas y el simple contacto, los abrazos y la comunicación provocan, por sí mismas, emociones positivas constantes y muy buscadas.

Poco antes de los 12 meses, el niño empieza a iniciarse en el mundo de los otros. El miedo a ser abandonado, apoyado por el desarrollo del apego, produce temor a la soledad, a la compañía de extraños, incluso por la noche, a dormir solo o a la oscuridad, etc. La autorregulación también se beneficia de estos logros, por lo que jugar con los juguetes o entretenerse con los objetos del medio comienza a ser una utilización beneficiosa de la atención ejecutiva y ya muy efectiva.

Los niños y niñas mayores de dos años comienzan a descubrir su propia individualidad. En estos inicios, el “yo” debe ser fortalecido para que pueda ser, algún día, el centro de la autoestima, por lo que el control de los propios impulsos y deseos cuesta de conseguir. Es por esta razón que las rabietas empiezan a ser frecuentes reclamando sus deseos o su independencia, no hacen caso a las reclamaciones de los adultos y pueden llegar a enfadarse si se incumplen sus deseos. Los niños de estas edades controlan sus emociones tan solo en un 45% de las veces, sin embargo, al inicio del cuarto año de vida, la incidencia de las rabietas desciende a la vez que el niño empieza a sentir

sentimientos de vergüenza y culpa que apoyan el control cognitivo de actos y emociones indeseables (Alzamora, 2018).

Preescolares y escolares

Muchos cambios en el desarrollo ocurren desde el tercer al quinto año de vida, especialmente, en los aspectos cognitivos y lingüísticos, así como también en el propio conocimiento emocional. La comprensión emocional que mejora con la edad demuestra ser un buen predictor de las estrategias sociales de control, al menos eso se desprende de los informes de profesores y padres. En los años preescolares la regulación de las emociones se diversifica y afianza. Hay evidencias, por ejemplo, de que descende el uso del auto consuelo, mejorando la utilización de objetos (para jugar o distraerse) y la interacción con otras personas para conseguir controlar las propias emociones (Chavarría, 2021).

Dos habilidades crecen en estos momentos de forma muy relevante. La primera, la capacidad para reproducir representaciones faciales de las emociones que crece progresivamente a partir de los 3 años, empezando por emociones básicas y sencillas como la sorpresa o la felicidad. La segunda, la destreza de empezar a dar nombres a lo que sienten, de forma que sus posibilidades de pedir ayuda sofisticada y centrada en las causas concretas o en las consecuencias específicas aumentan considerablemente.

Los preescolares saben ya reconocer sus estados internos y las causas que los han procurado en ocasiones anteriores en las que sintieron los mismos o parecidos sentimientos, por lo que rápidamente se afanan en intentar mantener el bienestar propio. Es por esto que, poco a poco, para evitar más elementos estresores, se van ateniendo a las normas sociales de su medio para manifestar o no el sentimiento que sufren. En particular, cuando se produce una emoción negativa los preescolares reconocen su dolor y tratan de evitar o paliar ese efecto pernicioso o bien cambiando la causa, o evitándola o controlando su propio sentimiento.

En los modos de excitación emocional, también se producen diferencias debidas a la edad. De esta forma, la separación de las figuras de apego que provoca miedo e inhibición de las conductas positivas en los bebés de menos de 18 meses, son ahora prácticamente irrelevantes, puesto que



los preescolares ya suelen estar acostumbrados a las rutinas de pérdida y recuperación. Sin embargo, la presencia o ausencia de las personas de apego (ahora diversificadas) van a provocar modificaciones en los sistemas de paliar la emoción recurriendo al adulto. De esta forma, el autocontrol emocional actúa de forma diferente si hay algún adulto presente, si la madre está activa o pasiva, si la habitación es conocida, etc.

Como demuestra Barreno-Salinas & Macías-Alvarado (2015), los niños de más de dos años saben qué estrategias son más efectivas y socialmente más adecuadas en función de los diversos contextos ambientales, por lo que se deciden por utilizar una estrategia u otra en función de la emoción y de la actividad de los adultos coparticipantes; por ejemplo, si estos están ocupados o los niños están solos, usan más las estrategias de autodistracción con objetos, y si los adultos cercanos están presentes e inactivos buscan más la atención adulta.

Para los escolares los problemas de control emocional más relevantes se relacionan con la incapacidad de tolerar la frustración, la regulación del enfado y el control de los comportamientos agresivos. Estos tipos de problemas se reconocen como desordenes de conducta, conducta externalizante o comportamiento infracontrolado. Los problemas de naturaleza interna, de comportamiento sobre controlado y de timidez, provocan altos niveles de ansiedad en los escolares, pero son menos detectados y molestos para los contextos de crianza infantil.

Entre los tres y los seis años el miedo y la cólera comienzan a ser estables y a descender. Mientras que se afianzan emociones de tipo secundario o moral, como la vergüenza o la culpa, en gran parte debidas al gran número de experiencias distintas que se abren a su alrededor al generalizarse sus contactos con los agentes escolares. La escuela y los iguales, a diferencia de la familia, obligan a rendir según las propias competencias, a ejercer la individualidad y a tener numerosas ocasiones autónomas de controlar los sentimientos personales.

Los iguales son un poderoso elemento de control emocional. El niño va a conocer lo que es aceptable o no en otros contextos y en otras familias, de forma que la nueva socialización los lleva a ampliar sus conocimientos y juicio sobre lo que socialmente se espera sean capaces de controlar. En los centros escolares, compartir afecto positivo puede facilitar la formación de



amistades; por el contrario, demostrar afecto negativo, especialmente el enfado, puede ser problemático para la interacción social con los compañeros por lo que se tiende a controlar.

Según todos los datos se producen considerables diferencias entre niños y niñas en estas características. Así, las puntuaciones de preescolares en las pruebas que miden agresión o cólera son significativamente más altas para los niños que para las niñas de cualquier edad. Los descensos se producen para ambos sexos entre el cuarto y quinto año de vida. Sin embargo, las puntuaciones en timidez y ansiedad no producen diferencias entre niños y niñas (Mendoza, 2019).

La capacidad para utilizar sistemas de control emocional crece con la edad y siempre es previa a la conciencia meta representada de que se es capaz de usar cualquiera de las estrategias. Numerosos autores, en especial los ligados al tópico de teoría de la mente en relación con el pensamiento, la creencia o el sentimiento de las emociones ofrecen explicaciones sobre estas discrepancias de las que pondremos algunos ejemplos a continuación.

Está demostrado que los niños de 4 años pueden inhibir la expresión facial de las emociones en situaciones públicas, sin embargo, esos niños no eran conscientes de sus conductas de simulación. Con respecto a las estrategias de control se demostró que, a los 6 años de edad, la gran mayoría de niños no creían que ellos podían cambiar lo que sentían utilizando métodos cognitivos, como pensar en otra cosa, sin embargo, sí que aceptaban cambios en la emoción sentida mediante estrategias conductuales como morderse los labios.

Es a partir de los 10 años cuando los niños empiezan a aceptar espontáneamente que las estrategias cognitivas son útiles, a pesar de que las hayan utilizado con control y apoyo adulto varios años antes. Por nuestra parte, nuestro grupo ha podido replicar en niños de 6-7 años los resultados obtenidos acerca de la existencia de un determinado desfase entre las atribuciones de creencia que los niños realizan sobre un personaje y la atribución de las emociones relacionadas. Para que el lector entienda, en el cuento de Caperucita, la mayoría de niños son capaces de entender que Caperucita Roja cree que quien está en la cama es su abuelita, y no el lobo disfrazado. Sin embargo, un porcentaje significativo de estos niños, cuando a continuación se les pregunta cómo se siente Caperucita, responden que tiene miedo, en abierta contradicción con la

atribución de creencia realizada anteriormente. En resumen, las concepciones emocionalistas son muy interesantes y demuestran cómo el control cognitivo del sentimiento, se desarrolla y cambia durante largo periodos de evolución, sin duda, hasta años cercanos a la adolescencia (Huanca, 2021).

Una de las áreas más desarrolladas con niños preescolares y escolares es la relación entre la regulación emocional y la calidad del funcionamiento social en su vida cotidiana. El grupo liderado por Eisenberg ha dedicado numerosos esfuerzos a clarificar las consecuencias socio-interactivas del descontrol (voluntario e involuntario) de la emocionalidad y el ajuste social especificado por variables del tipo de relaciones interpersonales, simpatía, empatía, conducta adaptada al medio, etc.

En sus trabajos, los padres y los profesores reconocen que el control de la atención se relaciona positivamente con la interacción adecuada con los iguales en los centros escolares. Asimismo, la regulación de la atención se ha relacionado con la conducta prosocial y con bajos niveles de problemas externalizantes. Además, es posible predecir con varios años, en general entre dos y cuatro, estos efectos sociales, según se desprende de los trabajos longitudinales.

De igual forma, los datos resultan significativos desde la relación inversa, de forma que, de acuerdo con las previsiones, los niños y niñas con problemas de conducta suelen resultar bajos en control voluntario de sus emociones, en el control inhibitorio, en la regulación de la atención, en las dificultades en persistir en la tarea, Las investigaciones también demuestran que el control inhibitorio de las acciones en respuesta a deseos o incitaciones favorece la comprensión y utilización de reglas sociales y morales. Por lo tanto, la competencia en regulación de los sentimientos, incide en la competencia social y la aceptación de los demás.

Al respecto, las explicaciones oscilan entre aportes de naturaleza biológica y las explicaciones de naturaleza social. Por ejemplo, el temperamento retraído coarta las posibilidades infantiles de interactuar con sus iguales, especialmente, si se han tenido padres sobreprotectores. Debido a la escasez de interacciones, estos niños desarrollan pocas estrategias de interacción, temen ser rechazados y prefieren el aislamiento. De esta forma, el ambiente y el componente biológico

contribuyen a sumar sus efectos en los niños que podrían funcionar socialmente como rechazados o ignorados por sus iguales (Mondragón & Idrogo, 2022).

Diferencias individuales. El temperamento

El estudio del temperamento infantil aparece estrechamente relacionado con los temas de la regulación emocional, porque una de las maneras habituales de medir el temperamento de un niño o niña es evaluar sus emociones y la forma de controlarlas. El temperamento se refiere al estilo de una persona, cómo él o ella reaccionan y responden (por ejemplo, si intensamente o ligeramente). La opinión más generalizada cree que el temperamento tiene fuertes bases biológicas, así como que se manifiesta externamente desde los inicios de la vida. Se ha utilizado el temperamento para predecir muchos aspectos del desarrollo de niños, como el logro escolar o la conducta social. Sin embargo, por sí solo, el temperamento no es un predictor muy poderoso, y parece tener mucho más impacto cuando otro factor de riesgo se suma a sus efectos, como las dificultades en la crianza, las dificultades económicas, etc. (Méndez, 2022).

De las muchas dimensiones del temperamento que describieron, algunas se consideran más relevantes para el tema que nos ocupa. La emocionalidad negativa se refiere a la expresión de la irritabilidad, del miedo, del humor negativo y de las reacciones negativas de alta intensidad; en los bebés suelen provocarse por la limitación de la conducta espontánea que genera cólera, o por los estímulos nuevos e inesperados que provocan miedo; la autorregulación que con frecuencia se separa en dos áreas: el control de la atención (persistencia y no distractibilidad) y el control de las emociones (la autocomplacencia); y, finalmente, una dimensión llamada de varias formas que hace relación a la aproximación-retiro, la inhibición o sociabilidad, que describe la tendencia a acercarse a nuevas situaciones y personas o por el contrario, tener temor a los cambios. Los análisis factoriales a menudo revelan otros factores próximos y marginales como la ritmicidad y el nivel de actividad. Esta nueva organización permite sistematizar los componentes temperamentales más de acuerdo con su activación y reacción comportamental que con los intentos de clasificación infantil preponderantes en los primeros años de estudio sobre temperamento (Méndez, 2022).

Si, por el contrario, se siguen aquellas primeras clasificaciones, se encuentra que ciertos rasgos de temperamento se consideran "difíciles" de sobrellevar por los educadores, como, por ejemplo, el de los niños que muestran sus gustos y disgustos de forma muy intensa y desproporcionada, o la de aquellos otros que son inflexibles y muy cabezotas. Los niños llamados "fáciles" tienden a ser más acomodaticios y fáciles de educar, en general, porque les es fácil regular su comportamiento para acomodar sus apetencias a las demandas y restricciones de su mundo social. Sin embargo, nuestra visión de lo que constituye "un comportamiento o un temperamento difícil" está influenciada por los factores medioambientales y las normas culturales, así como por las creencias. Rasgos que son "difíciles" en un ambiente podrían no serlo en otro, por ejemplo, los niveles muy altos de actividad infantil generan mucha más tensión en espacios pequeños (como un piso de una gran ciudad), que en espacios amplios (como una casa de una zona rural) o en actividades tranquilas (como una clase de manualidades) que en actividades movidas (como una clase de baile). Por otro lado, las normas y las creencias culturales pueden influir en lo que se ve como "difícil", así, por ejemplo, en China, se percibe a los niños tímidos como maduros y bien controlados, mientras que la timidez en Canadá se contempla como un problema.

En el trabajo longitudinal sobre el temperamento desarrollado por Sanson y colaboradores en Australia, en el que se tomaron numerosas medidas a padres e hijos, se demostró cuando un niño con un temperamento difícil provoca interacciones complicadas, es porque se crió en hogares con problemas, por tanto, se producen más complicaciones educativas y peores resultados en la competencia infantil, que cuando los problemas están localizados en los bebés o en las familias por separado. Parece demostrado que los niños difíciles necesitan de un esfuerzo extra por parte de sus adultos para llevar positivamente las interacciones que en principio son más complejas, pero que no necesariamente este hecho, por sí solo, ocasiona problemas en los niños (Albornoz et al., 2016).

Las diferencias individuales que se registran en el control emocional, tienen mucho que ver con las características personales –estilos de personalidad- descrita recientemente y con el temperamento en el caso de niños. En varios trabajos diferencian tres estilos de control de la emoción relacionados con sus diferencias individuales: las personas muy inhibidas o sobrecontroladas, las poco controladas y las bien reguladas. Eisenberg y colaboradores utilizan



esta tipología como modelo heurístico para relacionar el temperamento, el control emocional y las características de sociabilidad de los individuos, especialmente los preescolares y escolares. De esta forma los tres tipos serían:

1.- personas muy inhibidas (sobrecontroladas) son aquellas que tienen niveles muy altos de inhibición involuntaria del comportamiento, si bien con escaso control voluntario de la inhibición (puesto que no lo necesitan), son bajos en controlar la activación y poco capaces de moderar la atención; de ellos se hipotetiza que son sobrecontrolados conductualmente, pero su inhibición no es debida al control voluntario, sino a sus propias condiciones endógenas. Los niños inhibidos no se relacionan bien con sus grupos de iguales, y se cree que están inclinados a sentir emociones negativas como el miedo o la ansiedad. Algunos individuos pueden ser sobrecontrolados, pero no inclinados a las emociones negativas, estos podrían tener problemas internalizantes como la introversión social, la timidez, pero no a la ansiedad y el miedo;

2.- personas insuficientemente controladas o aquellos que entre sus características incluyen bajos niveles de esfuerzo, así como bajos niveles en los modos involuntarios de control, incluyendo el control inhibitorio, el control atencional y el de activación. Por otro lado, estos niños y niñas suelen presentar fuertes tendencias impulsivas. De estos individuos se espera que también tengan probabilidad de tener bajos niveles de competencia social y cierta cantidad de problemas externalizantes. El exceso de emocionalidad negativa y su escaso control se ha visto como antecedente infantil de los problemas externalizantes, postulando que este tipo de temperamento implica predisposición para la agresión y la irritabilidad. Muchos autores han descrito relaciones positivas entre la emocionalidad negativa medida en términos temperamentales en épocas de bebés y la impulsividad y exceso de actividad en épocas escolares (Zamora, 2013); y

3.- personas bien reguladas que son relativamente competentes en varios modos de esfuerzo de regulación incluyendo el control inhibitorio, el de la atención, y la activación. Sin embargo, para que estos modos involuntarios sean usados apropiadamente, se espera de estos niños que sean flexibles en su utilización y en su comportamiento regulado. A ellos se les percibe como moderados en el uso de los recursos temperamentales innatos, y de ellos se hipotetiza que son competentes y ajustados socialmente, además de resilientes a los reveses diarios.

Según todos los datos aportados, se puede concluir que se nace con algunas características intrínsecas que facilitan o complican la utilización del control voluntario y la adaptación al medio familiar interpersonal. De esta forma, desde que el bebé nace, los padres empiezan a darse cuenta de que les puede resultar muy fácil ajustarse al temperamento de su hijo, y fácilmente se produce un ensamblaje entre las expectativas y creencias paternas con las conductas desplegadas por el infante; mientras que, por el contrario, otros padres se dan cuenta de que sus hijos no hacen lo esperable para un bebé, que lloran más de lo soportable, que duermen poco, que les molesta cualquier cambio, etc.; en este último caso la adaptación de la vida familiar a la nueva situación se hace muy costosa. En definitiva, los adultos suelen tener ciertas expectativas respecto a la ritmicidad, la actividad y la emocionalidad de los niños, aun cuando sean recién nacidos; si los bebés no cumplen estas expectativas la organización familiar se resiente y toda la familia sufre las dificultades de esta adaptación.

Sin embargo, para facilitar las mutuas adaptaciones los adultos que se encargan de la crianza infantil ven apoyada su tarea por activaciones emocionales, en este caso relacionadas con los afectos positivos, que contribuyen a conseguir acciones sociales adecuadas para la incorporación de los muy pequeños a las normas y condiciones de convivencia de los grupos humanos. El vínculo del apego es como se conoce a este compendio de emociones positivas (interés y compasión) que, sin duda, es el componente energético que apoya la acción interventora de los adultos sobre sus criaturas (Buitrago & Soler, 2019).

De la regulación interpersonal a la intrapersonal. El rol del adulto de apego

De los procesos de regulación emocional maduros parece esperable el control personal, y dentro de esa madurez se incluye la posibilidad de interacción con otras personas, que desde que somos muy pequeños, nos acostumbran a controlar nuestros estados emocionales. Es por esa razón que, cuando se trata de niños, la interacción con adultos constituye un aporte fundamental para el cambio hacia posiciones de mayor control emocional. Por lo tanto, la naturaleza interpersonal de la regulación de la emoción se ha establecido en la investigación de las interacciones madre e hijo, junto a otros temas de estudio del desarrollo, como la comunicación, o la imitación. En este caso, se investiga cómo las emociones de uno de los interlocutores influyen en las del otro, así



como en su conducta. Este funcionamiento es crucial para comprender el proceso evolutivo de la regulación emocional. Los trabajos pioneros y los actuales estudian de forma micro analítica las interacciones entre madre e hijo, prediciendo las contingencias espontáneas y mutuas entre las díadas (Buitrago, & Soler, 2019).

Metodológicamente se suelen respetar los criterios de validez ecológica y de atención a la provocación de malestar infantil. Muchos de los datos se toman en las propias casas de los niños, especialmente los de seguimiento longitudinal que se realizan en situaciones habituales de crianza que generan emociones positivas o negativas, por ejemplo, la hora de comer o jugar activamente, o la visita a un centro médico para las vacunas obligatorias. En el laboratorio se usan varios paradigmas básicos, por ejemplo, el denominado de “frustración infantil” en el que se impide al niño el acceso a un juguete o un objeto deseado, cuando el niño está a solas con la madre, sin la presencia de investigadores. Nosotros hemos utilizado la filmación en la sala de espera de una consulta pediátrica y en una habitación previa al laboratorio de examen con varios objetos muy atractivos.

En cada uno de estos sistemas las interacciones se filman y los datos se analizan minuciosamente, atendiendo a medidas múltiples y sincronizadas: desde las secuencias temporales de las interacciones emocionales en los sucesivos turnos de activación/ control y respuesta, hasta las frecuencias de los diversos tipos de señales emitidas y respondidas, tanto de índole comportamental como fisiológica.

En general, y como resultado, se ha examinado parejas mediante cualquiera de los sistemas anteriores, han demostrado encontrar sincronía entre la emocionalidad materna y la infantil, atendiendo al aspecto de la cara, pero también las vocalizaciones y a varias respuestas fisiológicas. La sincronía entre interactuantes demuestra la sensibilidad especial de los adultos de apego en su rol como socializadores y el aprovechamiento infantil predispuesto a ser socializado. Adulto e hijo son capaces de regularse entre sí, de comprender mutuamente sus señales comunicativas y de estimularse y controlarse coparticipadamente. Las madres (aunque sea sin experiencia) aprenden rápidamente a leer las escasas señales que emite un recién nacido, les procuran acciones adecuadas que les tranquilizan y refuerzan, pero que, a la vez, modifican los



comportamientos y, por tanto, regulan; por su parte, los niños inician y mantienen la relación deseada respondiendo contingentemente a las acciones adultas.

Una de las propuestas más interesantes respecto al aprendizaje de las técnicas de autocontrol voluntario, por parte de los niños, parece deberse a la posible relación que los niños establecen con aquellas estrategias que han sido utilizadas por sus madres en años anteriores. Se sabe, que la emocionalidad expresada en el seno de la familia es una variable que predice la posterior expresión emocional de sus hijos. Así los niños en cuyas familias se expresa afecto positivo, expresan también más afecto positivo con sus iguales y comportamiento más prosocial. En la comprobación empírica, se trata de utilizar el control interpersonal (de los padres a los hijos) para que en un próximo futuro sean los propios niños quienes se apropien de las diversas estrategias de control y las utilicen de forma intrapersonal (Basto, 2012).

La responsabilidad materna a las emociones positivas y negativas de sus hijos se ha demostrado que predice comportamientos competentes en esos niños, en años posteriores Sin embargo, no solo la responsabilidad es importante, también la instrucción directa o indirecta resultan ser de suma relevancia. Más específicamente la enseñanza del control emocional incluye: a) la constatación de que un niño está sintiendo una emoción; b) la aceptación de esa emoción; y c) la intervención para cambiarla o regularla. Si un padre cumple estos pasos, significa que habla con sus hijos sobre las emociones que sienten, las causas que la provocan, el malestar o bienestar resultante y consiguen ayudar a su hijo a regularla, primero interpersonalmente, y con posterioridad, el niño intrapersonalmente conseguirá cierto grado de autocontrol voluntario.

En el momento de describir algunas de esas técnicas, una de las primeras reflexiones que hemos de hacer es que el adulto decida no intervenir, es decir que no use ninguna estrategia, de esta forma, la madre puede ignorar que el niño está afectado por algo y no tomar parte en el episodio emocional. En esos casos, el niño suele buscar el afecto o el confort físico (Ej.: el niño busca el regazo de su madre), pero también extinguir su conducta sin recibir ni información emocional ni alternativas para mitigar su estado emocional.

Estrategias interpersonales de regulación adulta

Según Basto (2012) se han detectado varios tipos de estrategias que trataremos de recopilar en un breve resumen, así como sus implicaciones y la investigación relacionada. Dentro de las estrategias reguladoras del adulto se suelen separar varios tipos:

- a) estrategias de consuelo que intentan reducir o eliminar la intensidad o negatividad de la experiencia interna de la emoción, utilizando paliativos emocionales para calmar al niño;
- b) la distracción o estrategias que intentan cambiar la atención infantil a algún otro elemento del contexto;
- c) estrategias cognitivas que reinterpretan los aspectos negativos de la emoción sin cambiar la situación en sí misma.

En primer lugar, tranquilizar, confortar y aceptar la conducta, se produce cuando la madre intenta calmar al niño aceptando su emoción (“vale, tienes razón”). Es la estrategia más usada ante emociones positivas. En el caso de emociones negativas los niños las buscan como forma de reducir o eliminar la intensidad de la experiencia interna negativa. La madre puede tranquilizar físicamente, verbalmente o de ambas formas. Cuando son empleadas a iniciativa infantil, se concretan en conductas como buscar al adulto para confortarse, chuparse el dedo, acariciarse el cabello, usar un objeto de transición, etc.

Conceder es también una estrategia que puede estar en este grupo, se produce cuando la madre accede a las peticiones infantiles (“de acuerdo, puedes coger el juguete”). Las madres además de atender a las propuestas emocionales infantiles, también pueden reaccionar eligiendo satisfacer los deseos de sus hijos. Estas estrategias pueden interferir con el desarrollo de la regulación de la emoción al no acumular experiencias negativas para el aprendizaje de la autorregulación. De hecho, la concesión de los deseos infantiles puede promover la escalada de emociones negativas cuando el niño se comporta de forma desafiante (Cervini, 2014).

Las estrategias ligadas con la atención plantean que como la distracción es uno de los modos más frecuentes de tranquilizar, en ella el adulto trata de cambiar el foco de atención infantil desde la



situación molesta o situación excitante hacia un objeto neutro o agradable. La distracción puede ejercerse sobre elementos no presentes cuando la habilidades cognitivas y lingüística de los niños lo permiten (“vamos que te voy a contar un cuento”). Las evidencias sobre la efectividad de la distracción para regular las emociones han sido confusas. En algunos trabajos, la distracción se ha encontrado como una estrategia efectiva para reducir la aflicción y controlar la conducta. Este es el caso, por ejemplo, en el que los niños cuyas madres usaron la distracción durante una vacuna exhibieron menos aflicción que aquellos niños cuyas madres usaron estrategias de confortar.

Sin embargo, otros trabajos no descubren tanta efectividad, encontraron que cuando las madres usaron estrategias de distracción, los niños estuvieron más afligidos que cuando se regulaban por otros sistemas. No está claro que el uso de la distracción provoque posteriormente de forma inmediata su uso autoregulatoriamente, puesto que las adquisiciones neurológicas y madurativas que exigen algunas formas atencionales son costosas de lograr. Sin embargo, el niño usa, en ocasiones, esta estrategia de forma autónoma, a partir de los diez meses, por ejemplo, rechazando la situación estresante y jugando con otros objetos de la habitación. Los niños que rondan dos años usan esta estrategia contra el miedo y la angustia de separación, especialmente, en las situaciones en que los adultos están presentes pero ocupados, más que si están solos o los adultos acompañantes están pasivos (Bazán et al., 2007).

No hace mucho, propusieron que la atención ejecutiva (esfuerzos por procesos atencionales voluntarios) la cual muestra grandes mejoras en los primeros meses de vida, es todavía bastante inmadura a los 24 meses de edad. En el tercer año de vida, la habilidad para usar atención ejecutiva mejora considerablemente y esta puede ser la causa del uso poco efectivo de la distracción. Sin embargo, a los 30 meses el uso de la distracción puede ser un instrumento muy efectivo para enseñar estrategias de regulación. La investigación posterior está demostrando que las madres usan contingentemente la atención a partir de los 3 años y se relaciona con éxito en las tareas motivadoras (Cervini et al., 2014).

Las estrategias de naturaleza cognitiva son las que reinterpretan los aspectos negativos de la emoción ilícito razones que puedan cambiar la situación en sí misma. En general, los adultos, a

la vez que, utilizan estrategias cognitivas para regular el comportamiento infantil, tratan de apoyar verbalmente sus propuestas. Fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, puesto que resulta prácticamente imposible, al ser una situación interactiva, cara a cara, y por tanto, comunicativa, intervenir interactivamente y no hablar. En segundo lugar, para incrementar el efecto de la regulación, por lo que cabría esperar que en algún momento, la regulación verbal promocióne el control infantil sin necesidad de recurrir a ninguna estrategia instrumental.

Así por ejemplo la reevaluación mental de la situación es una de las estrategias más usadas y maduras. Sin embargo, los padres utilizan también la reprobación o cuestionamiento de la emoción expresada por el niño, que se produce cuando la madre pregunta al niño o la niña la razón de su preocupación e infravalora su importancia (“por qué estás llorando, eso es una tontería”). A juicio de la literatura, esta estrategia podría impactar negativamente en las futuras capacidades de regulación infantil. Cuestionar la emoción que el niño siente, puede minimizar la legitimidad de la experiencia sentida por el niño. A la vez, esos niños, si la reprobación es generalizada, podrían aprender a esconder sus emociones, en ocasiones aumentando la ansiedad y la activación. Recriminar e ignorar a la vez, podría finalmente, inhibir el aprendizaje de vías efectivas para controlar las emociones negativas (Albornoz et al., 2016).

En el mismo sentido, y en la medida en que se utilizan recursos verbales que exigen control cognitivo del comportamiento, estarían las técnicas de disciplina conductual como la multa, el soborno, el chantaje, etc. (“si paras de gritar iremos al parque”). En las revisiones de datos de la literatura esta técnica parece ser poco usada en la regulación emocional (menos del 3 % a los 18 meses u menos del 7% a los 30 meses) en datos. Se han investigado el uso de estas técnicas y los datos demuestran que su uso es escaso (más en las niñas que en los niños) incluso para regular comportamientos indeseables derivados de la emoción, frente al resto de técnicas cognitivas como la explicación o inducción verbal (Palomino, 2017).

Otra estrategia de naturaleza cognitiva es la explicación o razonamiento sobre las causas y consecuencias de la emoción demostrada y sus posibilidades de control (“lloras porque te has asustado. Ahora cerraremos la ventana y...”). Las explicaciones maternas han demostrado ser buenas habilidades para hacer frente a las emociones y sus consecuencias. A los niños que se les



proporcionan explicaciones pueden aprender a clarificar, interpretar y comprender su propio estado emocional y las vías apropiadas para responder a sus sentimientos. Se trata de una de las estrategias más complejas y sofisticadas a la vez que efectivas a juicio de la literatura. Las madres que usan explicaciones pueden estar esperando cambiar a sus bebés a un nivel superior que el de sus capacidades actuales, puesto que en ocasiones se ejercita con niños incapaces de comprender las dificultades que tienen las implicaciones cognitivas y verbales de hablar sobre las causas y consecuencias de algo. Este razonamiento solo sería entendible desde la versión vigotskianas de zona de desarrollo próximo habitual (Zamora, 2013).

Finalmente, la discusión-negociación, en la que el niño y el adulto se introducen en una situación comprometida verbalmente por la que se rebaten o se hacen propuestas contradictorias sobre las causas o las interpretaciones de los hechos causantes de la situación. Por ejemplo: “él sabía que a mí eso me molesta y vino a molestarme adrede”, es un instrumento útil para niños más mayores y adolescentes. Los educadores suelen utilizar esta estrategia de fomento de control para concienciar a los escolares sobre el control de sus propios sentimientos (Alzamora, 2018).

Conclusiones

No todas las estrategias sirven por igual para cualquier emoción. El ejemplo más sencillo es considerar cómo la distracción es más efectiva para controlar la cólera que para el miedo; o que la tristeza desencadena respuestas más afectivas del medio (más incitación a consolar, a jugar, etc.), que otras emociones negativas.

Varias estrategias pueden usarse de forma simultánea, y lo habitual es que al igual que con las técnicas disciplinarias de regulación del comportamiento, las técnicas de regulación emocional se produzcan, inducidas por los adultos educadores, en cascada, atendiendo al objetivo prioritario: calmar al niño y modular socialmente sus respuestas.

Referencias bibliográficas

Albornoz Zamora, E. J., & del Carmen Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años: centro desarrollo infantil nuevos horizontes. Quito, Ecuador. *Revista Universidad y sociedad*, 8(4), 186-192.



- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B., & León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 102-115.
- Alzamora Barrantes, N. (2018). Desarrollo de la inteligencia lingüística en niños de 3 a 5 años de edad.
- Araque-Hontangas, N. (2017). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia" Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 2(3), 150-161.
- Barreno-Salinas, Z., & Macías-Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Revista Ciencia UNEMI*, 8(15), 110-118.
- Basto, A. (2012) “Yo valgo mucho y tú también” Una experiencia educativa con niños de preescolar a través de los títeres. *Revista Internacional Magisterio*. No 59. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0025311453497c9bf2e09>
- Bazán A., Sánchez B., Castañeda S. (2007) Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa* 12 (33). 701-729 Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33L.pdf>
- Buitrago Bonilla, R. E., Herrera Torres, L., & Soler, R. N. C. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. *Estudio comparativo. Praxis & saber*, 10(24), 45-68.
- Cervini R. Dari,N., Quiroz S.(2014) Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos del segundo estudio regional comparativo y explicativo *Revista Mexicana de investigación* 19 (61) 569-597 Recuperado de: <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/education/docview/1535076528/fulltextPDF/31621B5D135844C4PQ/3?accountid=150554>



- Chavarría Olalla, L. S. (2021). Propuesta de una guía didáctica para docentes en el manejo de la inteligencia emocional con niños de 4 a 5 años en un Centro Educativo ubicado en el Sector Norte de la ciudad de Quito (Bachelor's thesis, PUCE-Quito).
- Fajardo Chiriboga, E. L. (2022). Estrategias de estimulación para el desarrollo del lenguaje oral en niños de educación.
- García Robles, P. A. (2019). Evaluación de la inteligencia emocional en niños del nivel inicial de 5 años de edad.
- Huanca Hoyos, M. G. (2021). Importancia de la estimulación de los hemisferios cerebrales para el aprendizaje en niños de educación inicial.
- Jiménez Vega, K. M. (2022). La herramienta pedagógica “La caja de las emociones” y su influencia en la inteligencia emocional de niños de 3 a 5 años (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Educación Inicial).
- Leonardi, J. (2015). Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo.
- Méndez Urgiles, E. T. (2022). Guía didáctica a través de actividades lúdicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños y niñas de 3 a 4 años del Centro de
- Mendoza Agurto, M. A. (2019). La estimulación temprana en la educación emocional en niños de 3 a 5 años del nivel inicial.
- Mondragón, E. M. B., & Idrogo, F. S. (2022). MODELO EDUCATIVO PARA DESARROLLAR INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL. TZHOECOEN, 14(1), 43-58.
- Muslera, M. (2016). Educación Emocional en niños de 3 a 6 años.



- Palomino Molina, J. M. (2017). Estimulación temprana e inteligencia emocional en los niños de programas no escolarizados de Educación Inicial en Villa María del Triunfo 2016.
- Pintado, R. N. Z., Cueva, H. L. M., Arcos, S. N. L., & Jurado, D. M. B. (2022). Estimulación temprana como programa neurológico en las capacidades y destrezas en niños en etapa infantil. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (44), 252-263.
- Rojas, J. L. (2022). Las sensopercepciones en la inteligencia emocional en la edad infantil” En los niños del inicial I ‘A’ de la Unidad Educativa Fiscomisional Purísima de Macas, de la Provincia de Morona Santiago, período 2022 (Bachelor's thesis, Riobamba).
- Sánchez Tobón, S. (2022). La importancia de la educación artística para el fortalecimiento y reconocimiento de las emociones en los niños y las niñas del centro de estimulación y educación inicial mis primeras artes del municipio de Sabaneta, Colombia.
- Zamora Torres, J. E. (2013). Influencia de las Emociones en el Proceso de Aprendizaje en Educación Inicial en Niños de 4 a 5 Años de Edad en el Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay" CEIAP" (Master's thesis, Universidad del Azuay).

Capítulo 5. Las técnicas grafo-plásticas en la educación inicial y la importancia de las artes en la educación



Carla Belén Santana Jácome¹ (bellsantana9@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0004-1507-3453>)

Introducción

Cuando se observa a un artista, la mayoría de las veces, nos maravillamos con su arte; ya sea música, danza, plástica o teatro. Sin embargo, cuando se trata de la educación de nuestros niños solemos priorizar los aspectos intelectuales, como por ejemplo el aprendizaje de un idioma o de las ciencias exactas, por encima de las actividades artísticas. Además, muchas veces secretamente, hay padres que anhelan que sus hijos tengan una profesión prestigiosa, que les permita hacerse de mucho dinero y las expresiones artísticas son descartadas o pasan a ocupar el lugar de un simple pasatiempo y nada más.

Eso no es malo en sí, pero es fundamental conocer el poder que tiene el arte para el desarrollo del ser humano. En el mundo hay miles de personas que dedican su vida a desarrollar la pasión que llevan dentro, y son muy exitosas. Pero en este punto hay algo que aclarar, ser exitoso no significa acumular grandes cantidades de dinero, sino haber alcanzado la felicidad a través de nuestra realización como seres humanos. Para lograr esa plenitud resulta vital adquirir una educación íntegra desde la niñez. Todo niño merece tener una educación que valore todos los campos del saber, sin desmerecer ningún aspecto, ya que no sabemos cuáles son las habilidades innatas que nuestro hijo posee ni tampoco cuáles serán sus aspiraciones futuras, en cuanto a su vocación laboral propiamente dicha (Montessori, 2004).

Las expresiones artísticas en educación infantil

La música: existen estudios que demuestran que los niños que han sido estimulados musicalmente. Aprender a tocar un instrumento musical nos ayuda a desarrollar la coordinación, la concentración y la facilidad para trabajar en equipo. Ni hablar del placer exquisito que

¹ Psicóloga clínica, especialista en psicoterapia con niños y adolescentes. Coordinadora de los departamentos de consejerías estudiantiles de la Unidad Educativa ABC, y de la Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo. Ecuador. Posee un diplomado en Técnicas de Intervención en Psicología Clínica. Actualmente, realiza un Máster en Psicoterapia: Terapias de Tercera Generación en UNIR (España).



significa tocar música, nos eleva, nos lleva a universos desconocidos y nos abstrae de los problemas mundanos. Nos hace crecer en más de un sentido.

La plástica: a través del dibujo o la pintura los niños canalizan necesidades, estados de ánimos y es posible detectar abusos, por parte de un adulto. Se le puede considerar incluso una terapia.

La danza o la expresión corporal: contribuye a desarrollar un cuerpo armonioso, ágil, saludable y, al mismo tiempo, permite que los niños se expresen y disfruten profundamente de ello. Al bailar experimentamos una sensación de libertad y alegría, nos integra con los demás y nos ayuda a terminar con el sedentarismo.

El teatro: es muy valioso para terminar con la timidez y desarrollar la seguridad en sí mismo, convertirse en una persona más extrovertida y desenvuelta. Actuar en diferentes situaciones o conflictos de la vida cotidiana resulta bastante útil para desdramatizarlas; es decir, para quitarles peso o importancia y así lograr comprenderlas y superarlas.

La expresión plástica en el desarrollo del niño

Muchas veces descubriremos que el niño se expresa gráficamente con más claridad que en forma verbal siendo una actividad de la que disfrutan enormemente. Martínez y Delgado en su libro “El origen de la expresión” analizan el significado de la expresión plástica en el niño desde tres aspectos.

Es un medio de expresión y comunicación de sus vivencias, un lenguaje del pensamiento. La expresión se vincula a su desarrollo y a su cambio. Por medio del dibujo el niño cuenta, informa sus impresiones de los objetos a veces de forma más clara que verbalmente.

Es un proceso en el que toma diversos elementos de la experiencia y les otorga un nuevo significado, los transforma. Entonces cada experiencia significativa le aportará nuevos datos que serán vivenciados. Estas experiencias irán modificando sus esquemas y enriqueciéndolos. Es aquí donde el arte interviene para contribuir al desarrollo, ya que se producirá aprendizaje en la interacción del niño y el ambiente.



Es una actividad lúdica donde las actividades gráfico-plásticas representan un juego, estimulan el desarrollo motor y se convierten en acciones útiles para la enseñanza de otros conocimientos. En ellas intervienen sensaciones, percepciones, y el pensamiento.

Analizados estos aspectos se puede comprender por qué el arte o la expresión artística se convierten en una actividad con un rol potencial en la educación de los niños. Sin embargo, a partir de las significaciones y lo que representa la expresión infantil, como padres y docentes es necesario tener en cuenta las distintas evoluciones o etapas de la expresión y evolución del niño.

Se coincide en llamar la Etapa del Garabato la que comprende aproximadamente de los dos a los cuatro años. Si tenemos en cuenta que la manifestación artística se nutre de la percepción consideraremos que la expresión comienza cuando el niño empieza a explorar su mundo por sus medios: tocar, morder, chupar, escuchar, mirar. Y continuará cuando realice su primer registro en un piso, pared o papel.

Investigaciones realizadas por autores como Lowenfeld y Brittain profundizan sobre el desarrollo de la expresión infantil, definiendo dentro de la etapa del garabato según la edad y la motivación del niño “el garabato desordenado”, “el garabato controlado” y por último “el garabato con nombre”. Es durante esta etapa donde los gráficos que realice el niño tienen que ver con sus movimientos corporales. La expresión plástica se convierte en una actividad kinestésica que disfruta por el hecho de realizarla y moverse.

A los cuatro años hasta aproximadamente los seis, transcurre la etapa preesquemática, en la cual el niño conscientemente comienza a crear formas. Trata de establecer relaciones con lo que intenta dibujar. Es importante tener en cuenta que la producción gráfica del niño no puede desvincularse del proceso de percepción. Nos nutrimos de los que vemos, miramos, tocamos, escuchamos, aprendemos, modificamos, sentimos, vivimos.

¿Qué significa desarrollar la expresión artística?

Investigaciones y experiencias demuestran que la reflexión, la formulación de hipótesis, la emisión de conceptos, la percepción y el análisis lógico de las imágenes se encuentran latentes en los niños pequeños. Esto nos permite replantearnos algunas prácticas pedagógicas. Propiciar



actividades que coloquen al niño frente a situaciones enriquecedoras de percepción, imaginación, sensibilidad, juicio crítico y estético.

Las propuestas educativas que se proponen desarrollar las capacidades de creación deben contener estos ejes, que promuevan la percepción y la producción, atendiendo a las etapas de desarrollo correspondientes, en un contexto de juego, teniendo en cuenta que la expresión significa todo lo que se ha expuesto anteriormente.

La expresión artística como ámbito de desarrollo y aprendizaje para niños del subnivel inicial 2 pretende orientar el desarrollo de la expresión de sus sentimientos, emociones y vivencias por medio de diferentes manifestaciones artísticas como la plástica visual, la música y el teatro. En este ámbito se propone desarrollar la creatividad mediante un proceso de sensibilización, apreciación y expresión, a partir de su percepción de la realidad y de su gusto particular, por medio de la manipulación de diferentes materiales, recursos y tiempos para la creación.

El dibujo y la pintura infantil

Garabateo: Esta etapa comprende de los 2 a los 4 años de edad. Se inicia desde el primer trazo con movimientos de todo el brazo (dedos, muñeca, codo, hombro) representando evolución en el aspecto psicomotriz. Los garabatos son realizados sin una intención predeterminada y van evolucionando con el transcurrir del tiempo. Pero es hasta los 4 años de edad, cuando las figuras dibujadas comienzan a ser reconocibles. Los primeros trazos son el comienzo de la expresión introduciendo al niño no solo en el dibujo sino también al aprendizaje progresivo del lenguaje oral y escrito.

Al niño hay que dejarlo garabatear y en ningún momento interrumpir esta actividad tan placentera para él, que le servirá como punto de partida en el desarrollo de capacidades que conservará hasta la edad adulta. Es importante no obligarlo a que dibuje algo específico y reconocible para el adulto, pues todo dependerá de las características individuales que posea cada niño(a).

Para Lowenfeld (1961), la etapa del garabateo se subdivide en tres etapas: garabateo sin control o desordenado, garabateo controlado y garabateo con nombre.



Garabateo sin control o desordenado: esta primera etapa del desarrollo creativo se da en el niño a partir de los 2 años de edad. Realiza trazos débiles, desordenados, rectos, ligeramente curvos, sin ninguna dirección específica, variando de longitud y dirección. No existe coordinación óculo manual y aún no posee control de su actividad motriz.

A esta edad el niño no tiene una intención de representar algo en específico, ya que no intenta reproducir el medio visual circundante, solo le interesa el placer del movimiento, dejando su huella en el papel que será siempre lo más amplia posible, facilitándole así el progresivo control muscular del gesto. En muchas oportunidades se puede observar que los garabatos salen de la hoja de papel y el niño mira a los lados mientras ejecuta el trazo.

Resulta inapropiado por parte del adulto exigirle al niño de esta edad, dibujos que representen figuras reconocibles, pues al niño lo que le interesa es el placer que le produce dejar su huella sobre cualquier superficie. En esta etapa los garabatos van evolucionando a medida que el niño va adquiriendo coordinación motora y pasa a realizar el garabato controlado.

Garabateo controlado: aunque no exista mucha diferencia con los garabatos sin control, en esta etapa hay un avance en el aspecto motriz. El niño posee mayor coordinación óculo-manual, por lo que se dedica a esta actividad con mayor entusiasmo; es decir, se consigue un control visual sobre lo que realiza, el niño al controlar sus movimientos, disfruta de este descubrimiento, que lo estimula a variar en sus trazos la forma y las dimensiones, notándose trazos verticales, horizontales, circulares y en algunas ocasiones se puede observar el empleo de varios colores.

Siendo la coordinación motora el logro más importante en esta fase, el propósito del niño es el de mover el lápiz sobre el papel, pues todo su placer procede del dominio que va adquiriendo sobre sus movimientos. Por tanto, cualquier hecho que lo desaliente establecerá inhibiciones en sus posteriores creaciones. A medida que el garabato controlado va avanzando, el niño le adjudica un nombre a su garabato y pasa a la etapa del garabato con nombre.

Garabato con nombre: se presenta a los 3 años y medio de edad. El niño ya no dibuja por simple placer motor, sino con una intención; los garabatos no sufren muchas modificaciones con respecto al garabateo controlado, se diferencia de este cuando para el niño sus trazos tienen un



significado y les asigna espontáneamente un nombre. Los mismos trazos pueden simbolizar diferentes cosas y también existe la posibilidad que cambie el nombre de lo que ha dibujado en el transcurso de su actividad creadora. Es una etapa de gran trascendencia en el desarrollo del niño, es un indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Pasa del placer por el movimiento al pensamiento imaginativo, existiendo ahora una intención previa a la acción.

Después que el niño le adjudica un nombre a su garabato se da inicio a la etapa preesquemática, que comprende de los 4 a los 7 años de edad. Las representaciones del niño con respecto a cosas o personas son realizadas con mayor detalle y tienen más semejanza con la realidad, aunque se omiten ciertas partes. Los trazos van perdiendo la relación con los movimientos corporales característicos de la etapa del garabateo, evolucionando hacia una representación más definida. Frecuentemente, un adulto es capaz de entender el dibujo, y aparecen en este momento, las primeras representaciones de objetos y figuras reconocibles para un adulto, ya que, anteriormente, el niño daba nombres a grafías incomprensibles para los mayores.

En esta etapa generalmente la motivación para realizar sus dibujos se basa en la representación de la figura humana en forma de sol, pues se dibuja típicamente con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Esta representación se suele denominar “monigote”, “cabeza-pies”, “cabezón” o “renacuajo”. La causa de que solo dibuje la cabeza y algunas extremidades se debe, según Lowenfeld y Brittain (1980), a que el niño representa lo que sabe “de sí mismo y no una representación visual en absoluto”, puesto que el niño(a) en este momento posee una visión egocéntrica del mundo.

Durante esta fase los símbolos representados varían constantemente, por lo que la figura humana, casa o árbol que represente hoy no será igual al que represente mañana. Sin embargo, a través de constantes repeticiones expresivas, los dibujos se irán completando con detalles, aunque exista constantemente ausencia de relaciones espaciales. Al mismo tiempo, se organizarán de manera más convencional. Hacia los 7 años de edad, dejará de variar los símbolos representativos, para establecer un cierto esquema de cada cosa, que repetirá continuamente.

El niño de esta edad posee poco interés por el cromatismo, existe poca relación entre los objetos que pinta y su color real. Probablemente, elija su color favorito para representar a su hermano, y

un color verde para pintar una experiencia alegre, o gris para un cuento triste. Muchas veces utilizan el color que tiene más cerca, o el más grande, o el pincel más limpio. Aunque el niño no está interesado en establecer una determinada relación con el color, disfruta con su utilización. Por consiguiente, el adulto significativo debe facilitar todas las posibilidades para que el niño experimente, no debe emplear frases como “el cielo es azul y no rojo”. Permitiendo que el niño descubra por sí mismo las relaciones del color con el medio que le rodea. En esta etapa no solo dibuja la figura humana sino también incorpora en sus creaciones elementos que se encuentran en el medio que le rodea, representando gráficamente todo lo que percibe de su entorno, dando a conocer de esta manera su mundo interior.

La etapa esquemática llega cuando el niño posee un conocimiento más amplio del mundo que le rodea, la edad comprende desde los 7 a los 9 años de edad. En la etapa esquemática el niño realiza sus composiciones con ciertas habilidades motoras que se han venido perfeccionando a lo largo del proceso de desarrollo.

El esquema es un concepto definido que forma el niño con respecto a los objetos, figuras y personas que conforman el entorno que lo rodean, influye en este esquema la riqueza o pobreza de las experiencias con el medio que está a su alrededor. Sin embargo, vale resaltar que no es lo mismo un esquema repetido y un estereotipo, pues el primero es flexible presentando variaciones, mientras que el segundo es siempre igual.

El esquema puede variar de un niño a otro, debido a que cada niño posee características propias de su personalidad, por lo que una casa, árbol o figura humana será representada de diferente manera por un niño y otro. Igualmente, se debe tomar en cuenta que no todos los niños viven las mismas experiencias en un momento determinado.

A esta edad se espera que logre representar un esquema humano con sus detalles característicos tales como cuerpo, cabeza, brazos, piernas ojos, nariz, boca, cabello, cuello, pies. Incluyendo elementos separados, por ejemplo, manos y dedos. Algunas veces puede representar la ropa en lugar del cuerpo.



Este esquema humano resulta de fácil reconocimiento para el adulto. El principal hallazgo de esta etapa es que el niño descubre que existe un orden en las relaciones espaciales, ya no tiene la concepción de que los objetos se encuentran aislados, sino que establece relaciones entre los elementos, considerándose a sí mismo como una parte del entorno.

Al comienzo se inclinará a ubicar los elementos representados en la línea base, es decir, en la parte inferior de la hoja de papel, dibujando posteriormente una raya o elementos (pasto, tierra, entre otros) que simbolizan la base sobre la cual se encuentran los objetos. Luego aparecerá la línea horizonte denominada comúnmente cielo ubicado en la parte superior de los dibujos.

Otra característica presente en los dibujos de esta edad es la “radiografía” o “rayos x”. En la cual el niño representa detalles que deben permanecer ocultos, dibujando al mismo tiempo, el exterior y el interior de la figura humana o de algún elemento que represente. Igualmente, el niño descubre que existe una analogía entre el color y el objeto. Aun cuando determinados elementos son pintados con colores comunes para todos los niños, como el pasto verde o el cielo azul, cada niño desarrolla sus propias semejanzas con respecto al color, utilizándolo objetivamente.

Debido a que en esta etapa el niño puede relacionar lógicamente los objetos entre él y su entorno, se considera capacitado para el aprendizaje de la lectura, pues podrá relacionar las letras entre sí para descubrir palabras. Su mente en esta época se halla menos ligada al yo, por lo que está listo para interesarse por palabras y otros estímulos del mundo exterior.

Las técnicas grafo-plásticas

Las técnicas grafo-plásticas son estrategias que se utilizan en los primeros años de educación para desarrollar la psicomotricidad fina, con el objetivo de preparar a los niños para el proceso de aprendizaje y en especial de la lecto-escritura, se basan en actividades prácticas. Son procesos lógicos y racionales de habilidades y destrezas artísticas en el cual el talento de la estética, belleza, colorido, ritmo, armonía, son plasmados en diferentes técnicas grafo-plásticas con procedimientos sistematizados en su teoría y aplicación práctica que tiene como fin fundamental desarrollar el potencial creativo de los niños y niñas desde temprana edad (Cerrón-Figueroa, 2017). Estas técnicas son: dibujo, pintura, recorte y collage, modelaje, dátilo pintura entre otros.



Entre las técnicas más importantes están trozado, rasgado, arrugado, armado, picado, plegado, cortado con tijeras, cortado con los dedos, entorchado, entrelazado, alto relieve, el rizado, laberintos, móvil de espiral, entre otras.

Asimismo, las técnicas grafo-plásticas tienen un fuerte valor procedimental (conocimiento procedimental es una de las dos maneras en que se almacena la información en la memoria a largo plazo, está relacionado con el aprendizaje de las destrezas) como recurso didáctico para la comprensión de los contenidos de otras áreas. Con respecto a su valor actitudinal (es un tema tan absolutamente determinante en nuestras vidas que llega a marcar el camino por donde habremos de transitar), son el medio idóneo para propiciar actitudes como sentir percibiendo, ver interiorizando, comprendiendo, descubriendo, gracias al placer derivado de los estímulos visuales, táctiles, de experimentación, etc. Todo ello nos obliga a darle un peso específico a las técnicas grafo-plásticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de la educación infantil.

Importancia de las técnicas grafo-plásticas en educación inicial

El desarrollo emocional y afectivo: el niño se identifica en muchos de sus trabajos con las personas o animales que tiene afecto y de este modo desahoga su estado emocional reprimido en forma adecuada y libre.

El desarrollo intelectual: el niño, mediante las actividades plásticas va a desarrollar su intelecto. Sus dibujos indican su nivel intelectual un dibujo rico en detalles subjetivos (propiedad de las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del sujeto, y por tanto, influidos por los intereses y deseos particulares del sujeto) indican que el niño tiene elevada capacidad intelectual, pero la falta de detalles nos indica que el niño tiene baja capacidad mental, debido a sus restricciones afectivas puede bloquear su expresión.

El desarrollo físico: toda actividad artística necesita de movimientos de las diferentes partes de nuestro cuerpo. Para realizar los trabajos de artes plásticas se necesita una coordinación viso motriz (vista y movimiento de los dedos). El niño físicamente activo, expresará movimientos físicos, desarrollando una mayor sensibilidad respecto a las actividades físicas.



El desarrollo perceptivo: es fundamental e importante conocer dos procesos de desarrollo perceptivo del niño se dice que, en el proceso del aprendizaje, el niño toma contacto directo por los sentidos, razón por las que se denomina Puertas del Saber. Por eso el cultivo y desarrollo de nuestros sentidos es una parte fundamental de las actividades artísticas. En las actividades es importante que el niño viva situaciones concretas con el material a trabajar, viviendo el tamaño, peso, sonido, suavidad, etc. Desarrollando así sus sentidos.

El desarrollo social: para que exista un desarrollo social, el trabajo artístico tiene que ser orientado a realizarse grupalmente, dándose oportunidad a la solidaridad y a la integración de grupo, para lograr un trabajo solidario y fraterno.

El desarrollo estético o el gusto por lo artístico: nos indica que todas las manifestaciones artísticas del niño, por más elemental que sean deben orientar a la apreciación y desarrollo de la belleza, en el trabajo de él mismo y el de sus compañeros, con la continua práctica e intercambio de experiencia entre ellos mismo, como una exposición de trabajos.

El desarrollo de hábito de higiene, responsabilidad y disciplina: es otro de los aspectos importantes que se logra gracias a las actividades de las artes plásticas. Los materiales que se manchan y ensucian al momento de trabajar, orientará adecuada y conscientemente a ser cuidadosos y ordenados en su ocupación.

El desarrollo creativo: es el aspecto más importante de las actividades artísticas es el desarrollo imaginativo y creativo del niño. El niño dotado de capacidad creativa desarrolla sus relaciones con las cosas, expresándolas, mediante conceptos independientes. El niño creador no preguntará jamás cómo dibujar una boca, nariz sin vacilación alguna dibujará sus propios conceptos.

Para que el niño se dote de esta capacidad creadora, es importante tener en cuenta, el proceso metodológico de la enseñanza del arte, siendo para ello fundamental la motivación y los materiales a utilizar. Por estas consideraciones en los trabajos de dibujo y pintura no conviene dar muestra ni modelos o patrones, tampoco utilizar borrador, ni regla. En un ambiente acogedor y flexible el niño tiende a desarrollar su capacidad de crear.



El desarrollo del hábito del trabajo: finalmente debemos expresar que, las diferentes actividades artísticas orientan al desarrollo del hábito de trabajo. El niño ve el arte como un juego, y mediante el juego se va desarrollando el hábito del trabajo. Se debe orientar al niño el amor al trabajo.

Actividad de aprendizaje significativo en técnicas grafo-plásticas

Para generar aprendizajes significativos el maestro debe aplicar los 5 momentos de la actividad significativa, específicamente, el momento de motivación y el momento práctico. Esto no quiere decir que los otros momentos no tengan importancia sino más bien por ser un área que favorece la expresión hay que influir en ello.

Momento de motivación

El maestro debe escoger la estrategia adecuada a las necesidades e interés de los alumnos, también puede crear otras o adecuarlas para lograr una buena motivación, en arte esto es fundamental. Si la motivación ha impactado en el alumno, la expresión será más fácil y auténtica.

Momento básico

El alumno confronta sus saberes previos con el nuevo conocimiento y luego elaborar conceptos que le servirán para su expresión artística; por ejemplo, si en la motivación se habló del paisaje ahora se da cuenta que hay varios tipos de paisajes: marino, andino, amazónico, etc. y en cada uno de ellos diferentes elementos paisajes marinos (mar, cielo, arena, barcos, personas, islas, rocas), paisajes andinos (nevados, campos, chacras, animales casas, personas, lagos, ríos); paisajes amazónicos (ríos, árboles, culebras, lagunas, casa, personas). Precisa cuáles son los colores básicos (rojo, azul amarillo u otros) y crea imágenes propias de diferentes formas y colores.

Momento práctico

Es la parte creativa, una vez elaborados los conceptos (ideas, imágenes, colores, formas) que desea representar, crea el paisaje y aplica las técnicas adecuadas. Puede pintar con técnicas adecuadas, puede pintar con tempera, plumones, lápices de colores o papeles de colores. El

trabajo artístico es tangible, concreto, observable, en otras palabras, es el producto realizado, logrado, expresado por el alumno.

Momento de evaluación

El alumno muestra su trabajo y explica por qué representa ese paisaje, por qué usó esos colores, etc., intercambia opiniones. En un grupo de alumnos, todos exponen su trabajo, por eso no se puede olvidar que la evaluación más que cuantitativa, debe ser estimular mediante felicitaciones el trabajo realizado por todos.

Momentos de extensión

El niño que ha quedado motivado para dibujar o pintar otros paisajes o sobre otros temas, los cuales pueden ser realizados en sus casas.

Técnicas grafo-plásticas

El rasgado de papel, además de producir destrezas, permite que el niño obtenga sentido de las formas y conocimientos del material, lo cual le permitirá más tarde trabajar con otros materiales. Cuando el niño practica el rasgado, debe iniciarse en formas libres que después identificará como formas sugerentes, a medida que domine el rasgado podrá manifestarse creando formas figurativas geométricas.

Trozado: consiste en cortar papeles pequeños utilizando los dedos índice y pulgar. El objetivo es lograr la precisión digital, la inhibición de control digital, y el dominio del espacio gráfico.

El recortado: esta técnica la debe iniciar el niño cuando haya alcanzado cierto grado de madurez motriz y tenga establecido la coordinación visual-motora.

La pintura dactilar: es uno de los medios empleados por el niño para expresarse es la pintura, en esta actividad el niño da riendas sueltas a su creatividad. Para la realización de la pintura dactilar es recomendable que el niño use toda la mano y la realización de diversos movimientos, mediante el uso de la pintura dactilar se logran muchas formas y líneas.



Pintar escurriendo: para esta técnica se prepara pintura clara y ligera con témpera y agua, luego en una hoja de papel hasta conseguir una forma, se pueden utilizar varios colores.

Pintar soplando: en las artes plásticas le permiten al niño expresarse por medio de estas técnicas, el niño crea, inventa o imagina y estas son actividades que debemos delegar de forma permanente. Para pintar soplando se prepara una pintura clara (témpera y agua), se hecha esta pintura en una hoja, luego con un pitillo soplas hasta regar toda la pintura para conseguir formas.

Imprimir con cuerdas: para esta técnica doblas una hoja por la mitad, colocas sobre una mitad tres cuerdas mojadas en témpera en diferentes colores. Las cuerdas deben tener 30 cm. cada una. Con la otra mitad de la hoja imprimes suavemente, abres la hoja y retiras las cuerdas.

Imprimir sobre vidrio: para esta técnica en una superficie de vidrio dejas caer unas cuantas gotas de témpera de varios colores, luego colocas una hoja sobre el vidrio, imprimes pasando la mano suavemente, retire la hoja del vidrio y veras que forma quedo impresa en el papel.

Imprimir con varios objetos: para esta técnica se utilizan gran variedad de objetos, aquí tenemos unas cuantas sugerencias utilizables para imprimir carretes de hilos, tapas de envases de diferentes tamaños, pinzas de ropa, cartón corrugado, peine, cepillo, paletas de helado, hojas de plantas. Para imprimir con el pitillo se recortan las partes de pitillo en forma de brocha formando dos muy finas, estas se introducen en la témpera luego se imprime en el papel.

Imprimir con papel crepé: para esta técnica se debe recortar formas de papel crepé, colocarlas en una hoja con un pincel mojado en agua trata de pegar las formas, esperas que seque un poco y retiras las formas de papel crepé, puedes terminar algunos detalles con el pincel y el agua que quede en la forma.

El granulado: esta técnica consiste en hacer una composición con marcadores finos y rellenar las partes de la composición con azúcar, café, chocolate, granos, etc.

Dactilopintura: para esta técnica debes mezclar témpera con leche espesa o leche condensada en partes iguales, en una hoja realizas un dibujo marcando solo el borde del dibujo, con el dedo



índice mojado en témpera. Con un pincel fino rellenas las partes necesarias del dibujo con la mezcla de témpera, después cubre el dibujo con un pedazo de papel celofán.

Pintura sobre lija con tiza blanca y cera: para esta técnica se pega la lija en un pedazo de cartulina, se utilizan varios trocitos de tiza blanca las cuales serán mojadas en témpera y se realizará el dibujo que se desea.

El troquelado: esta técnica consiste en hacer un dibujo, arrugar bien el papel lustrillo a el cual se le ha dado una determinada forma, luego se alisa bien el papel, se pinta con témpera del mismo color para permitir que el mismo color se introduzca en las ranuras quebradas, luego se pega el papel lustrillo sobre la figura complementando con marcadores finos las partes faltantes del dibujo.

El collage en volumen: esta es una técnica donde se utiliza el rasgado, es muy fácil de aplicar y le permite al niño ejercitar su motricidad fina. La técnica consiste en hacer una composición, rasgar las tiras de papel, periódico o revista, luego enrollarlas y colocarlas en varias partes de la composición, está técnica va acompañada con témpera, creyones de cera y marcadores finos.

Ensartados: esta técnica consiste en ir introduciendo un hilo a través del orificio de macarrones, cuencas de collares.

El moldeado con plastilina: con esta técnica se desarrolla la coordinación fina, mediante esta actividad el niño tiene sensaciones táctiles, es un ejercicio importante para la educación de la sensibilidad táctil y le permite al niño adquirir una fortaleza muscular en los dedos. Para moldear el niño necesita arcilla, plastilina o pasta de papel.

Pintura con gelatina: para esta técnica se necesita gelatina en polvo, leche condensada, pega blanca, témpera, pinceles, dibujo. En el procedimiento se mezcla la gelatina con la goma y la leche condensada, agregar en porciones separadas los colores de la témpera a utilizar. Se procede a pintar el dibujo con la mezcla preparada, al secar quedará en relieve.

Texturizado: para esta técnica se necesita cáscaras de huevos, pega, témpera o pintura al frío, pinceles, hojas de papel bond blanco. En el procedimiento se elabora un dibujo preferiblemente



grande, se unta la pega a toda la figura, sin dejar secar se le rocían las cáscaras de huevo trituradas, luego dejar secar y finalmente pintar del color deseado.

Manchas de color: para esta técnica se necesita tempera. En el procedimiento se cubre la hoja con manchas de tempera aguada, utilizando pincel. No dejar espacios en blanco. Dibujar con tempera negra. Otra variante es dibujar las manchas con papeles de colores.

Formas divertidas (para niños de 4-6 años) para esta técnica se necesita cartulina negra u hojas pintadas de negro, formas variadas huecas, pinturas de varios colores y arena de mar. En el procedimiento se organizan las figuras huecas que van a usar y se mojan por el lado hueco con la pintura (distintos colores) mezclada con la arena de mar y se transfiere la forma en la cartulina u hoja pintada de negro. Dar libertad para que el niño con todas las figuras que se tienen pueda crear el dibujo que desee (figuras abstracto o modelo de preferencia).

Técnica de la vela: para esta técnica se necesita hojas blancas, papel crepé, vela, agua. En el procedimiento se hace un dibujo en la hoja con la vela, después se moja el papel crepé con agua y se pasa por la hoja para que salga el dibujo (y se deja secar).

Técnica para preparar la plastilina: para esta técnica se necesita aceite, harina de trigo, colorante de torta, agua y pega. En el procedimiento la harina se pone en una taza se le agrega el aceite, colorante, el agua, se prepara la masa y se modela la figura y se le coloca la pega y se deja secar.

Dibujo a ciegas: para esta técnica se necesita hoja blanca o cartulina, creyones de cera blanco, témpera, pinceles, agua. En el procedimiento se hace un dibujo con el creyón de cera blanco y luego se pasa una capa de témpera aguada con el pincel. Variantes: hacer el dibujo con goma blanca o con una vela y usar tinta china en vez de tempera.

Pintura invisible: para esta técnica se necesita cartulinas blancas, papel de seda de colores, tijeras, pega, hisopos, un poco de cloro y envases de plástico. En el procedimiento se coloca el cloro en los envases de plástico. Seguidamente, se cortan rectángulos más pequeños que la cartulina blanca y pegarlos a esta, solo con una gota en cada esquina del papel de seda, se esperan unos minutos a que esté seco. Posteriormente, se invita a los niños a colocar los hisopos dentro de los envases con cloro, utilizando estos como pinceles; se les pide que realicen el dibujo de su

preferencia. A medida que el cloro se va secando irá decolorando el papel de seda, apareciendo el dibujo hecho por los niños en color blanco.

Grabado con creyones de cera: para esta técnica se necesita creyones de cera, hoja blanca o cartulina y plancha. En el procedimiento se marca un doblez en el papel o cartulina, se dibuja en un lado y se dobla nuevamente, luego se plancha.

Soplado: para esta técnica se necesita hoja o cartulina, tempera de colora y pitillo cortado a unos 5 o 6 cm. En el procedimiento se colocan gotas de tempera bastante líquida sobre el papel y se procede a soplar cada gota hasta extenderla bien.

Simetría o mariposa: para esta técnica se necesita hoja blanca o cartulina, tempera y rodillo. En el procedimiento se dobla el papel, se abre y se colocan gotitas de pintura en el área cerca del doblez. Se dobla nuevamente y se aplasta con la mano o el rodillo. Variante: pintar el dibujo de un lado y seguir con el procedimiento.

Conclusiones

Se ha podido demostrar que existe una relación entre la aplicación de técnicas grafo-plásticas apropiadas y el desarrollo de la psicomotricidad en los niños, por lo que es importante su uso. El hacerlo con materiales educativos no estructurados promueve el empleo de las técnicas grafo-plásticas debido a que no tienen costo y no incide en el presupuesto de las instituciones, además se realizarán algunas estrategias didácticas para trabajar con los docentes en aras del desarrollo de estas técnicas para que se vayan acostumbrando a su uso y puedan crear sus propias estrategias.

Referencias bibliográficas

- Cerrón-Figueroa, F. (2017). Técnicas grafo-plásticas y desarrollo de la motricidad fina en estudiantes de la institución educativa inicial N° 363 Mazamari 2016 [Graphoplastic techniques and development of fine motor skills in students from the initial educational institution No. 36]. Satipo: Universidad Católica Los Ángeles. Obtenido de <https://n9.cl/09jz>
- Di Caudo, M. V. (2007). Expresión Grafoplástica Infantil [Children's Graphoplastic Expresión]. Quito: Ediciones Abya-Yala

Capítulo 6. Las adecuaciones curriculares para la educación inicial de niños con necesidades educativas especiales

Martha Cecilia Cueva¹ (magecuga28@yahoo.com) (<https://orcid.org/0000-0003-2507-7285>)

Introducción

El estudio del currículo y las múltiples relaciones que se establecen en este van desde la teoría a la práctica, como la esencia al fenómeno, ya que los fundamentos curriculares sustentan todo el currículo, de manera directa o indirecta, y orientan su concepción, puesta en práctica y evaluación. Múltiples resultan los tópicos referentes a la teoría y la práctica curricular en los que debe incursionar el docente de la educación especial para las exigencias de la educación de alumnos con necesidades.

Para que el currículo adquiriera un carácter más inclusivo no se debe perder de vista que el fin y los objetivos generales de la educación son parte de un marco curricular común y afectan a todos los niños, hasta aquellos que tienen formas muy complejas de expresión de sus necesidades educativas especiales. Es muy importante considerar la relación entre currículo general que se da desde el nivel central y el currículo escolar, representativo del fin y los objetivos del proyecto educativo concreto de cada centro educativo, que se hace más particular, pues tiene un componente obligatorio común, programas complementarios, proyectos sociales y técnicos y otras actividades socioeducativas (Ponce, 2016).

Definición de currículo

Son diversas las definiciones y el usos del término currículo, de ello se desprende por qué su conceptualización es catalogada como un gran dilema. Las diferentes posiciones o marco teórico va desde el diseño global de objetivos educativos hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a lo que se ve sometido un alumnos (González & Vergara, 2015).

El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, ya que lo específico se determina por los planes y programas de estudio (que no son lo mismo que el currículo).

¹ Máster en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Posee experiencia como docente e investigadora, en la educación superior. Es tutora de tesis de pregrado y posgrado. Ha publicado diversos artículos y libros científicos. Actualmente, se desempeña como directora del Centro de Capacitación Efisec, Ecuador.

Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que se harán para poder lograr el modelo de individuo que se pretende generar a través de su implementación.

El concepto currículo o currículum se refiere no solamente a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino a todos los aspectos que implican la elección de contenidos, su disposición, necesidades de la sociedad y tecnología disponible. El currículo determina los objetivos que persigue la educación inicial, ya que en él se hacen explícitas las intenciones del sistema educativo. Propone un plan de acción adecuado para la consecución de estas.

El currículo en el sentido amplio, incluye el programa formal de las clases lectivas, las llamadas actividades extracurriculares y extraescolares, debidamente fomentadas y apoyadas por la escuela, y el clima de relaciones, actividades y modos de conductas y calidad general de vida establecida en el conjunto de comunidad escolar. A nuestro juicio esta definición es valiosa desde el punto de vista didáctico, pues permite determinar los tres momentos básicos del currículo escolar: currículo enseñado (horas lectivas- clases), currículo planificado (actividades extraescolares y extradocentes), y currículo oculto (conjunto de relaciones de la comunidad escolar).

El contenido de los conceptos antes referidos responde a una determinada concepción filosófica, según los intereses que represente su autor, sin embargo hay coincidencias en los siguientes elementos: como componente de la práctica educativa, en su carácter de proceso dinámico y flexible; como una guía para la acción, en función de los objetivos; con carácter rector de objetivos y propósitos; y como contribución al desarrollo del proceso educativo.

Marco del currículo

El currículo de la escuela o institución educativa debe definir el aprendizaje que se espera que todos los estudiantes desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar y debe tener los siguientes elementos, según Barra (2017).

- Plan de estudios: para definir la organización del tiempo en el cual se desarrollan las actividades semanalmente, la cantidad de horas por asignatura y los horarios por curso.



- Programas de estudio: que permitan la organización didáctica del año escolar para asegurar el logro de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, el tiempo de los objetivos, con actividades, metodología y evaluación para cada curso y asignatura.
- Mapas de progreso: describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada asignatura, y constituyen nuestro marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje.
- Niveles de logro: los cuales describen los desempeños que exhiben los estudiantes en las asignaturas que al final de cada ciclo escolar evalúa.
- Textos escolares: los cuales desarrollan los contenidos definidos en el currículo y permiten implementar el currículo en el salón de clases. Estos textos deben ser evaluados cada año por los maestros de cada área y cambiarlos cuando se considere necesario.
- Evaluaciones: parte del proceso de aprendizaje de los niños, se elaboran para constatar regularmente el logro obtenido por los mismos.
- Línea pedagógica: es el enfoque socio-cognitivo que tenemos de la educación, debe ser una metodología activa, que forma estudiantes comprometidos con el desarrollo de las clases y otras actividades; el desarrollo de la creatividad e innovación en las metodologías impartidas, utilizando material y recursos variados, que impliquen la incorporación de informática y tecnología moderna en el desarrollo de las clases, favoreciendo la reflexión crítica y responsable de los contenidos y temáticas de sus programas académicos.

Propósitos y contenidos del currículo

Los contenidos, dentro del marco del nuevo enfoque pedagógico son un conjunto de destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos, y los maestros deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del niño. Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y la socialización de los niños, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos depende del enfoque teórico que se decida. Sin embargo, independientemente de dicho enfoque, los contenidos son el elemento de convocatoria de estudiantes y docentes; es decir, son el elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos se encuentran definidos en el plan de estudios, el cual constituye la concreción escrita y formal del currículo y desplegados en los programas de enseñanza que articulan dicho plan de estudios.

Exigencias para la realización de las adecuaciones curriculares

Se pretende alcanzar los fines y objetivos más generales con el uso de vías y alternativas diversas.

- Explotar las fortalezas de los diferentes contextos en que se desenvuelve el niño y las potencialidades de los medidores sociales con los cuales interactúa. Es importante adecuar las necesidades educativas de los alumnos a las condiciones de la escuela, la comunidad, considerando el medio en los que se encuentra el hogar, así como los adultos que interactúan con los escolares, su grupo-clase y el alumno del que se trate.
- Jerarquizar los elementos del currículo que serán adaptados desde los más generales hasta los básicos y determinantes; es decir, la profundidad de las adaptaciones curriculares debe oscilar de los menos a los más significativo, primero, con la modificación de los elementos de acceso al currículo que permita superar barreras físicas ambientales y espacios temporales, adaptando con posterioridad los elementos básicos del currículo en un orden descendente lo que significa comenzar por la evaluación y la metodología, considerando como punto de partida los objetivos y contenidos.
- Utilizar recursos diversos para aplicar la adaptación curricular de forma creadora, tanto de carácter material como personal. Para ello es necesario conocer la multiplicidad de los recursos con los que se cuentan y que pueden aportar estos a lo que se pretende lograr.
- Flexibilizar el diseño, desarrollo, puesta en práctica y evaluación de las adaptaciones curriculares. Se concreta en el estudio minucioso de programas y planes de estudios con el objetivo de diversificar y enriquecer la planeación y las modalidades de intervención. Para la evaluación será necesaria la selección de instrumentos adecuados a las particularidades de los niños y las características de la materia.



Acciones para realizar las adecuaciones curriculares

- Las acciones para proceder a realizar las adecuaciones curriculares deben orientarse en el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar (Barra, 2017).
- Adecuar la secuencia de objetivos y contenidos teniendo en cuenta las características del aula o alumno de forma individual; partiendo de matizar, introducir y dar prioridad a determinadas capacidades o ámbitos de conocimientos.
- Realizar modificaciones de carácter individual que se efectúan desde la programación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Dar prioridad e introducir determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Variar el tratamiento en diferentes niveles de desempeño cognoscitivos (reproductivo, aplicativo y creativo).
- Incluir, priorizar, ampliar o profundizar nuevos contenidos.
- Modificar los modos de actuación al trabajar determinados contenidos.
- Dosificar la evaluación en relación con las necesidades de los niños.
- Determinar los pasos en la secuencia que conduce a la consecución a los objetivos.
- Definir las decisiones metodológicas adecuadas para el niño.
- Introducir actividades individuales, alternativas o complementarias dentro y fuera del aula, para el desarrollo de contenidos y objetivos específicos del niño.
- Eliminar actividades en la que el niño no se beneficie o no pueda tener una participación activa y real.

Una acción que merece ser distinguida es la que tiene que ver con la caracterización de los niños, teniendo en cuenta la competencia curricular, el estilo de aprendizaje, los contextos, unido a la complejidad de las necesidades educativas especiales que han sido abordadas con anterioridad. En la competencia se tendrán en cuenta elementos como estados de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en las diferentes asignaturas. Todo ello, identificando lo que el niño hace solo y con ayuda, precisando el tipo de ayuda en cada área o asignatura; señalando los objetivos que debía dominar y no domina, y el rendimiento por encima de las exigencias del currículo.

Tipos de adaptaciones curriculares individualizadas según Escobar-Villagómez (2020)

a) Adaptaciones de acceso al currículo

Son adecuaciones que se realizan en los recursos, en los espacios o en la comunicación, con la intención de que el alumno que presenta necesidades educativas especiales acceda con más facilidad al currículo general. Algo así como facilitar que estos estudiantes aprendan, no tanto modificando lo que se aprende, sino lo que permite adentrarse en esos aprendizajes.

Por ejemplo, cuando asignamos a un alumno que utiliza silla de ruedas un lugar desde el que pueda desplazarse sin dificultad por la clase, o cuando situamos a un estudiante de baja visión cerca de la pizarra, estamos haciendo una adaptación de acceso al currículo modificando el espacio. Al utilizarse en clase planchas de goma en el pupitre para que al alumnado con discapacidad motora no le resbale su material, también estaremos haciendo una adaptación de acceso, aunque en este caso sobre los recursos.

Cuando facilitamos que un estudiante utilice en las actividades habituales de enseñanza y aprendizaje su sistema de comunicación más apropiado (Braille, Lenguaje de Signos, Bliss, SPC), volveremos a estar realizando una adaptación de acceso pero esta vez bajo la adecuación de su sistema de comunicación.

b) Adaptaciones de los elementos básicos del currículo

Desde esta clasificación incluimos las adaptaciones en las que modificamos algunos de los elementos curriculares de este concepto, si tenemos en cuenta la primera definición que dimos en apartados anteriores. No obstante, se hace esta clasificación para delimitar y contrastar las diferencias con las llamadas adaptaciones de acceso.

Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar: son las modificaciones que se realizan en los métodos de enseñanza o de evaluación. En estos últimos –métodos de evaluación- hablaríamos del uso de variados instrumentos para evaluar. Mientras al grupo clase, por ejemplo, se le evalúa mediante una prueba escrita, a un alumno le podemos pedir que lo haga de manera oral.

Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar: son las modificaciones que se efectúan en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Con este enfoque nos vamos a encontrar con muchas situaciones diferentes en función de las características del alumnado. Según esto, habrá algunos objetivos, contenidos o criterios de evaluación a los que se les tendrá que dar prioridad. A una chica sorda, por ejemplo, habrá que priorizarle los objetivos y contenidos que se relacionen con la comprensión de textos y, a su vez, este criterio de evaluación será clave de manera permanente. En otros momentos habrá que cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación, dándole a un alumno concreto más tiempo para que los alcance. Se podrá igualmente introducir, en otros casos, contenidos, objetivos y criterios de evaluación nuevos con respecto al grupo. Ese sería el caso, por ejemplo, de los que se deriven del sistema Braille si el estudiante tiene ceguera. Por último, habrá situaciones en que haya que eliminar contenidos, objetivos y criterios de evaluación. A un chico con discapacidad motora habrá que eliminarle, obviamente, lo que se relacione con la coordinación de la carrera o el salto.

Adaptaciones curriculares e intensidad de las adecuaciones

Las adaptaciones curriculares son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (NEE) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros. Las adaptaciones pueden ser significativas o no significativas Escobar-Villagómez (2020).

Las adaptaciones no significativas modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, tipología de los ejercicios o manera de realizar la evaluación. También pueden suponer pequeñas variaciones en los contenidos, pero sin implicar un desfase curricular de más de un ciclo escolar (dos cursos). Cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales, puede precisarlas en un momento determinado. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.

Las adaptaciones significativas o muy significativas suponen priorización, modificación o eliminación de contenidos, propósitos, objetivos nucleares del currículum, metodología. Se



realizan desde la programación. Han de darse siempre de forma colegiada con una previa evaluación psicopedagógica, y afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación.

Las adaptaciones curriculares significativas pueden consistir en adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación; cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación; eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente; e introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

No se trata de adaptar los espacios o de eliminar contenidos parciales o puntuales, sino de una medida muy excepcional que se toma cuando efectivamente, un alumno no es capaz de alcanzar los objetivos básicos. Así, a partir de la educación inicial, es muy probable que un alumno con síndrome de Down requiera de una adaptación curricular significativa si cursa sus estudios en un centro de integración.

El equipo que desarrolle una adaptación curricular significativa ha de ser más riguroso y la evaluación de los aprendizajes ha de ser más especializada, teniendo en cuenta factores como la capacidad de aprendizaje, el funcionamiento sensorial, motor, el contexto sociofamiliar. Además, el niño debe estar sujeto a un mayor control, con el fin de facilitarle al máximo sus aprendizajes y de hacer las modificaciones que se consideren oportunas en cada momento.

Ejemplos de adaptaciones curriculares significativas

- Supresión de contenidos relativos a la discriminación de colores para personas ciegas.
- Supresión de determinados contenidos referidos a competencias del área de lengua escrita en individuos con discapacidad física o sensorial.
- Supresión de contenidos del área musical para personas sordas.



Ejemplos de adaptaciones curriculares no significativas

- Aplicación de exámenes orales para alumnos ciegos.
- Uso de mobiliario adaptado, mesas abatible.

Sobre el papel rector de los objetivos del currículo

Los objetivos constituyen el punto de partida de las premisas pedagógicas de todo el proceso de enseñanza. En ellos se concentran las exigencias de cada régimen social a la educación. De lo anterior se infiere que los objetivos desarrollan diferentes funciones.

- Rectora (determina el contenido, los métodos y la forma de organización de la enseñanza).
- Orientadora (guía la acción de los docentes y los alumnos en el proceso de enseñanza).
- Valorativa (constituye criterios esenciales en el análisis de la eficacia de la enseñanza mediante la evaluación y el proceso de sus resultados).
- Perspectiva (permite proyectar el trabajo de los docentes hacia el futuro al expresar las transformaciones que deben lograrse en los alumnos).

Diseño de las estrategias de intervención

Las estrategias de intervención están formadas por un sistema de acciones dirigidas hacia un objetivo (potenciar, modificar cambiar, reorganizar el desarrollo). Estas acciones tienen un carácter extraordinario (ayuda extra de tipo educativa, psicológica, médica y de otro tipo), pues responden a los principios de individualización y personalización de la respuesta pedagógica, desde las perspectivas de las necesidades y potencialidades (Moreno, 2021).

Un currículo abierto ofrece la posibilidad de adaptaciones de distintos grados para ajustar e individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferentes capacidades, ritmos, intereses y necesidades de alumnos al que va dirigido. Cualquier alumno puede requerir, en un momento determinado, de ajustes o adaptaciones curriculares para acceder al aprendizaje básico y para compensar sus dificultades teniendo en cuenta los objetivos a cumplir en cada una de sus áreas.

Las respuestas a las necesidades educativas de cada niño no hay que buscarla fuera del currículo ordinario, sino que habrá que ajustar este para compensar cada una de las dificultades que



presente cada niño e incluir las adecuaciones educativas precisas en el marco menos restrictivo posible.

En el caso que un niño presente necesidades educativas asociadas a discapacidad que no puedan ser cubiertas por el currículo ordinario, habrá que ofrecerles una respuesta específica y adecuada a su necesidad que pasará a constituir su currículo o programación individual, cuyo objetivo será el dar respuestas a sus necesidades educativas. No se trata de hacer un programa paralelo sino de realizar adaptaciones individuales a partir de la programación del grupo de referencia y el currículo que se corresponda por su edad.

Implementación de las adecuaciones curriculares

Lo primero que se debe destacar es que las adaptaciones curriculares son por esencia, decisiones individualizadas que dentro del proceso de planificación educativa representan un segundo nivel de adecuación de currículo. Por lo que podemos distinguir tres etapas diferenciadas (Jacinto, 2022).

1. Formulación de las adaptaciones curriculares

Para su elaboración el maestro debe tener como referente, por un lado, la situación del alumno; es decir tener un amplio conocimiento sobre cuáles son sus potencialidades y necesidades en las distintas áreas; y por otra parte, la programación curricular de su grupo de referencia. Sobre la base de esta fuente de información, y teniendo en cuenta además, los recursos disponibles, el maestro pondrá el tipo y grado de adaptaciones.

Desde la óptica desarrolladora, hay que intentar, en la medida de lo posible, dar prioridad a las adaptaciones en la evaluación (instrumentos y procedimientos) y a la metodología, antes que los objetivos y contenidos del aprendizaje. La concepción y formulación de las adaptaciones curriculares deben tener una visión de equipos, un enfoque transdisciplinar, pues la integración de áreas del conocimiento o saberes va a propiciar mayores oportunidades en los niños.

2- Implementación de adecuaciones curriculares

Una vez definidas, el maestro deberá buscar las estrategias que le permitan ponerlas en prácticas sin que esto implique desatender al resto de los niños, sino por el contrario, conduzcan a enriquecer la propia práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje de todo el grupo, por lo que el maestro tiene que recurrir a diferentes fuentes de apoyo.

3- Seguimiento y evaluación

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que verificar si las adecuaciones establecidas para cada niño son eficaces, o sea si facilitan el aprendizaje del niño, de lo contrario, será necesario revisarlas e introducir nuevos cambios. Cuando impliquen modificaciones a nivel de los objetivos y contenidos, se evaluará el nivel de logros alcanzado por el niño en función de estas adaptaciones y no en relación con el contenido establecido en grupo.

Características de las adaptaciones curriculares

La elaboración de programaciones individuales no es algo novedoso en la educación, ya que, bajo diferentes denominaciones, ha sido una práctica habitual en el ámbito de la educación especial. Lo novedoso de las adaptaciones curriculares es la concepción y enfoque que subyace a dicho proceso. Por este motivo, puede resultar de gran utilidad caracterizar previamente los programas de desarrollo individual para identificar cuáles son los cambios que las adaptaciones curriculares suponen frente a dichos programas (Rodríguez, 2021).

Como característica general se podría decir que los programas de desarrollo individual tienen una concepción más psicológica o evolutiva que curricular. Estos programas parten de una evaluación centrada básicamente en obtener información acerca de las dificultades o alteraciones en las diferentes áreas de desarrollo (cognitivo, social, emocional, motriz, etc), sin considerar prácticamente la influencia del contexto escolar en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Este punto de partida que condiciona las propuestas de estos programas que se caracterizan por los siguientes aspectos.



- El punto de referencia para la toma de decisiones es el desarrollo psicológico y no el currículo escolar. Estos programas establecen objetivos de desarrollo y suelen realizarse a partir de currículos paralelos que tienen un enfoque más rehabilitador que educativo.
- Se centran en compensar las dificultades de los alumnos, pero no se preocupan de las modificaciones que han de introducirse en la respuesta educativa para facilitar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Son elaborados por especialistas y no están vinculados con las programaciones del grupo clase. Las adaptaciones curriculares, por el contrario, tienen una concepción más educativa que rehabilitadora. Esto no significa que para determinados alumnos sea necesario tomar decisiones dirigidas a compensar o minimizar las dificultades derivadas de su propia problemática, pero estas se enmarcan en una perspectiva educativa-curricular.
- Son un nivel más de planificación curricular, y por tanto tienen los mismos componentes que cualquier programación (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, etc.). Sin embargo, tienen algunas peculiaridades que las diferencian de otras programaciones.

Como ya se ha señalado, las adaptaciones curriculares se deciden tras una evaluación psicopedagógica. No es preciso explicitar todos los elementos con la misma exhaustividad sino solo aquellos en los que es necesario plantear actuaciones no habituales e importantes para el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno. En ocasiones será necesario centrarse principalmente en estrategias metodológicas o medios de acceso, en otras en objetivos y contenidos de diversas áreas o de un área concreta. Son elaboradas conjuntamente entre el profesor y los especialistas que realizan funciones de apoyo y asesoramiento.

Han de reflejarse por escrito como cualquier programación, de forma que se pueda sistematizar y sintetizar todo el proceso, y como única vía de revisar la adecuación de las decisiones adoptadas. En el documento queda reflejada una visión particular del alumno estrechamente relacionada con la programación de su grupo, de forma que es fácil identificar los aspectos que comparte con sus compañeros, los que comparte parcialmente y los que son específicos para él. El formato del documento ha de adecuarse al estilo de los profesores de cada centro, de forma que sea útil, ágil y comprensible para todos los implicados. No obstante, sea cual sea el formato, es importante que este contemple los componentes básicos del proceso.

Han de considerarse no solo como un producto o un fin en sí mismas, sino como un proceso que sirve para reflexionar conjuntamente y unificar criterios respecto a la respuesta educativa de un alumno que tiene repercusiones en el aula e incluso en el centro. No se trata de una actuación puntual, ya que profundizar en la respuesta educativa que precisa un alumno sirve para enriquecer la toma de decisiones de carácter más general. La experiencia demuestra que muchas decisiones que se toman para un alumno pasan a formar parte de la respuesta educativa del aula o centro, beneficiándose todos los alumnos.

Han de entenderse como un proceso dinámico y flexible. Aunque el proceso tiene unas fases claras: evaluación inicial; especificación de las necesidades especiales; propuesta curricular adaptada y provisión de recursos y ayudas, no debe tomarse como un proceso lineal en el que no se puede pasar a la siguiente fase sin haber agotado la anterior de forma exhaustiva, sino que pueden decidirse algunas adaptaciones a medida que se van evaluando determinados aspectos, sin haber evaluado todos y cada uno de los que incluye la evaluación inicial. Es más, se puede realizar un proceso en paralelo en el que como consecuencia de evaluar un determinado aspecto se derive una necesidad no compartida con su grupo y, en consecuencia, una o varias adaptaciones. Lo importante es que se siga el proceso que se siga, al final del mismo se lleve a cabo una síntesis en la que se revisen todas las fases y se asegure la coherencia.

Las decisiones que se tomen han de ser funcionales y realistas. No hay que entenderlas como un trámite formal y burocrático sino como un instrumento que oriente la acción educativa a seguir con un alumno.

El currículo para la diversidad

En la actualidad y con el desarrollo alcanzado en nuestro sistema educacional los cambios han sido vertiginosos y para logra cierta estabilidad, eficiencia y calidad, estos tienen tendencias de formarse de manera abierta, con cierta flexibilidad que les permita la adaptación a las nuevas condiciones de nuestra enseñanza (Gajardo & Lara, 2016).

En las condiciones que se proponen, se habla de una propuesta curricular más interdisciplinarias que debe permitir la atención a la diversidad en la realidad actual de nuestro país, ya que se ha

dado prioridad a la educación inclusiva desde los primeros años del niño para formarlo como un ser humano portador de una cultura general e integral, mediante el empleo de diferentes recursos de orden tecnológicos, programas de desarrollo cultural y comunitario y el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y la preparación de nuestros docentes.

Se trata de conformar un currículo más flexible con diversos componentes que deben integrarse entre sí, desarrollando programas audiovisuales, actividades de integración del conocimiento con debates organizados, proyectos de investigación, entre otros. El currículo adquiere más relevancia y pertinencia en la medida que sus principios y concepciones pedagógicas, psicopedagógicas, metodológicas, filosóficas y sociológicas, se correspondan a la expectativa social, así como con la formación integral que deben alcanzar los estudiantes, para luego ejercer su función social como ciudadano.

Hoy día, es muy importante el currículo en la elevación de la calidad de la educación, sin embargo, no constituye el único cambio a enfrentar en las transformaciones educativas, las cuales deben abarcar otros factores, que incluyan los problemas escolares, el papel de las instituciones sociales y comunitarias, la incorporación de la familia, entre otros.

A manera de síntesis podemos decir que el currículo constituye el plan de acción a partir del cual se organiza, dirige y ejecuta y controla el proceso educativo, para la formación integral del escolar, teniendo presente las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los sujetos principales del proceso. Debe incluir además, la integración entre teoría y práctica educativas, las relaciones entre cultura y sociedad, entre escolaridad y educación, y la experiencia individual como punto de referencia

Por tanto, el currículo es el sistema de actividades y de relaciones, dirigidos a lograr un fin y los objetivos de la educación, para un nivel de educación y tipo de escuela, determinados, es decir, los modos, formas, métodos, procesos y tareas, mediante los cuales, a partir de una concepción determinada, se planifica, ejecuta y evalúa la actividad pedagógica conjunta de maestros y alumnos y otros agentes educativos para desarrollar una educación y el máximo desarrollo de nuestros niños.



El proceso de adecuación curricular en la escuela inclusiva

La diversificación es un proceso realizado por la institución educativa que consiste en enriquecer el diseño curricular nacional, adecuándolo a las características y necesidades del contexto local y a las potencialidades, necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes. En este proceso es importante tomar en cuenta las características del sector productivo y las condiciones reales de la institución educativa donde se desarrolla el proceso educativo (Rodríguez, 2021).

Llevar a cabo el proceso de planificación curricular supone para el docente de aula hacer que el currículo prescrito (oficial) sea accesible a las necesidades e intereses de los niños de la escuela. La comunidad educativa en su conjunto diseña y programa las capacidades y actividades pertinentes que generen aprendizajes significativos en los niños de la escuela. En este ejercicio es importante resaltar el conocimiento que cada docente debe tener sobre el diseño curricular nacional articulado (DCN) de la Educación Básica Regular (EBR); las condiciones institucionales (recursos y apoyos con los que cuenta la escuela y la comunidad); y las necesidades educativas de los estudiantes y sus familias.

El proceso de planificación curricular garantiza la atención adecuada a cada estudiante con necesidades educativas especiales. Este proceso transita por tres etapas, las que resumen el proceso de diversificación y adaptación curricular (Aruquipa & Irahola, 2019).

Primera etapa

En esta primera etapa se desarrollan acciones de trabajo colectivo a nivel institucional. Aquí se parte del análisis de los documentos normativos correspondientes como el DCN y los lineamientos de política educativa regional. En caso de no contar con los lineamientos de política educativa regional será necesario saber si la localidad cuenta con el plan de desarrollo local, el cual en muchos casos, tiene planteamientos a la escuela. Es en este momento que se elabora el PEI, en el cual definen los lineamientos para la gestión pedagógica e institucional. En este documento se destaca la elaboración del diagnóstico, el cual recoge la problemática y las potencialidades que ofrece la realidad en la que se ubica la IE (Rodríguez, 2021).

El diagnóstico, así como las intenciones educativas que se plasman en el PEI son el punto de partida indiscutible para realizar el proceso de diversificación y adaptación curricular. También es importante en esta etapa la elaboración, que se construye a partir de los lineamientos de la propuesta pedagógica del PEI y de los aportes del diagnóstico.

Segunda etapa

Corresponde al equipo docente desarrollar la planificación curricular anual para cada grado. En caso de que la IE no cuente con PCC será necesario llevar a cabo un proceso de planificación curricular que asegure la diversificación y adaptación en la IE respondiendo a las necesidades de los estudiantes y a su contexto. Es en esta etapa donde se concretizan las adaptaciones curriculares, tomando en cuenta las NEE de niño incluido en la escuela regular.

Aquí consideramos de gran importancia el conocimiento que el docente debe tener sobre la realidad del contexto donde se desarrolla la práctica educativa, de los niños (sus intereses, necesidades, cultura, lengua, hábitos, creencias) de las familias (sus expectativas, prácticas de crianza, costumbres) de la comunidad (costumbres, celebraciones, creencias, mitos, leyendas, historia, etc.). De no contar con el diagnóstico es necesario elaborar uno que sea ágil y de información relevante para el proceso de diversificación y adaptación curricular y la respuesta educativa que hay que dar. En esta etapa es importante destacar el desarrollo de evaluación psicopedagógica que servirá para responder a las NEE de los niños incluidos (Rodríguez, 2021).

Tercera etapa

Esta es la etapa de mayor concreción curricular. A partir de lo trabajado en la etapa anterior se diseñan las unidades didácticas previstas en la programación anual y de manera paulatina en relación al tiempo de ejecución. Las unidades didácticas son una forma de programación de corto plazo en la que se organizan los aprendizajes de acuerdo con el nivel de desarrollo de los estudiantes. Las adaptaciones que se hacen a la capacidad, a la metodología, los materiales a usarse y la evaluación.

Proceso de evaluación curricular a nivel de aula

Un paso importante antes de iniciar la planificación curricular a nivel de aula es profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños del grupo con el que trabajaremos. Este procedimiento se trabaja a partir del diagnóstico de aula, que permite la recopilación de información respecto a las condiciones para el aprendizaje del grupo aula, el nivel de logro de las capacidades (competencia curricular), el contexto de enseñanza, las características de las familias y los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, especificando habilidades, potencialidades, dificultades, preferencias e intereses. En este nivel la información recogida aporta sobre las necesidades comunes de aprendizaje del grupo aula para dar respuestas desde un currículo pertinente a su realidad y adaptado a las características que nos proporcione este diagnóstico (Meléndez et al., 2012).

El resultado del diagnóstico del aula lo podemos resumir de la siguiente forma

- En relación con el grado anterior, ¿qué han aprendidos los niños y niñas del aula?
- ¿Qué les falta por aprender a los niños de mi aula?
- ¿Qué potencialidades tienen?
- ¿Qué estilos de aprendizajes tienen los niños de mi aula?
- ¿Cuáles son sus ritmos de aprendizajes?
- ¿Cuáles son las características generales de la familia?

Cuando la institución educativa cuenta con directivos en el proceso de adaptación curricular será más sencillo, ya que se ha desarrollado el primer nivel de concreción del currículo. En caso de no contar con esta herramienta, los docentes de aula por grado tomarán como insumos de gran importancia la información que brinda el diagnóstico de la escuela, del aula y la evaluación psicopedagógica para realizar la planificación curricular anual. Contando con esta información procederemos al análisis y selección de las capacidades y actitudes del DCN (Saldaña, 2010).

Para realizar este procedimiento es necesario tener en cuenta algunos criterios como los que siguen.

Revisar los componentes del área que se desea trabajar referidos a los logros de aprendizaje (competencias) y sus respectivas capacidades y actitudes que sean susceptibles de ser adaptadas y contextualizadas (diversificadas) teniendo en cuenta la discapacidad o talento del estudiante. Debemos recordar que son las capacidades las que serán adaptadas más no las competencias. A partir de las características y posibilidades identificadas, en el niño con necesidades educativas especiales (NEE), se hace necesario determinar si el nivel de exigencia de la capacidad se gradúa aumentándola, manteniéndola, disminuyéndola o priorizándola. Adaptar una capacidad teniendo en cuenta que podemos adaptar todos sus componentes o solo uno (nos referimos a la habilidad, al contenido o la actitud). En este momento se tendrá en cuenta el nivel de complejidad de la capacidad, en relación a la discapacidad del estudiante. Así tendremos la capacidad replanteada o ajustada al nivel de logro que pueda alcanzar el o la estudiante.

Para graduar la habilidad de la capacidad tomamos como referente la taxonomía de Blomm del dominio cognitivo. Tengamos en cuenta que el conjunto de capacidades que propone el diseño curricular en cada una de las áreas, incluye contenidos conceptuales o procedimentales, indistintamente. Para el proceso de análisis y adaptación curricular es necesario tener en cuenta que según la necesidad educativa especial del estudiante, se procederá al análisis de determinadas áreas. Por ejemplo, en caso de la discapacidad auditiva el área en la que debemos poner mayor atención es la de comunicación integral; para el caso de niños con talento o superdotación se puede elevar (compactar) y profundizar el nivel de la capacidad, en el caso de niños con discapacidad intelectual se disminuye; y para las discapacidades sensoriales se puede mantener o disminuir, dependiendo del caso. Analizar las capacidades o actitudes y revisar el nivel en el que está planteada.

Adaptaciones metodológicas y de materiales

Las adaptaciones realizadas a nivel de capacidades en la programación curricular de largo plazo se materializan en el aula, ya que en ella tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La programación anual y programación a corto plazo como el conjunto de unidades didácticas y los momentos pedagógicos que la concretan, constituyen el nivel de planificación curricular que orienta y guía estos procesos (Alfaro, 2006).

Esta planificación ha de lograr el equilibrio dando respuesta al grupo como tal y a cada niño. Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

Además, lo que sabemos sobre el aprendizaje y la enseñanza nos permite afirmar que no es posible plantear un método de enseñanza válido para todos los estudiantes y para todos los contenidos. Aunque, los principios del aprendizaje son idénticos para todos, también es cierto que cada aprendiz es diferente y tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, su base de conocimientos y destrezas pueden ser distintas.

Por todo ello, es fundamental analizar los factores y estrategias de la enseñanza que favorecen o dificultan el aprendizaje; es importante programar actividades que contemplen la adquisición del aprendizaje por distintos canales sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, táctil). Hoy sabemos que para que los aprendizajes sean significativos deben cobrar sentido y funcionalidad para el niño que aprende.

El aprendizaje no es por lo tanto, un proceso pasivo y receptivo implica la construcción de saberes en la interacción con el medio social a partir de sus primeros vínculos con las personas de su entorno cercano. El contacto e intercambio entre niños que tienen diferentes fortalezas, intereses y habilidades, favorece la riqueza y diversidad de las experiencias; ya que es de esta manera como ellos aprenden de sus pares, en la medida que se promueve el intercambio. En general, entendemos el aula como comunidad de aprendizaje donde se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, y se configura un espacio cultural y una organización de aspiraciones comunes, con el deseo de entenderse y respetarse. Y eso es posible si los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales, de realizar actividades de manera cooperativa y de establecer normas de convivencia democráticas entre todos.

La metodología debe motivar permanentemente a los estudiantes para que quieran y sientan la necesidad de aprender, debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés, donde el niño si sienta confianza y seguridad en el proceso porque responde a sus necesidades e intereses. En consecuencia debemos plantear un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje

debidamente organizadas de tal manera que favorezca la participación de los estudiantes con NEE y promueva el éxito de todos los niños y respalde la adquisición de conductas sociales.

Conclusiones

El tema de las adaptaciones curriculares tiene gran importancia para los directivos, docentes y estudiantes quienes lo consideran un elemento fundamental en el proceso de individualización de la enseñanza, lo cual se rebela en la transformación educativa desde un diseño curricular flexible y contextualizado.

Referencias bibliográficas

- Alfaro Barquero, A. (2006). Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares. *Actualidades en psicología*, 20(107), 105-120.
- Aruquipa Huanca, L. E., & Irahola Aguirre, J. C. T. (2019). *Perspectivas de las y los maestros en ejercicio sobre las adecuaciones curriculares, caso unidad educativa Alonso de Mendoza, municipio de Laja* (Doctoral dissertation).
- Barra Muñoz, P. (2017). Adecuaciones curriculares, una respuesta a la diversidad en el Centro Educacional Municipal Mariano Latorre.
- Escobar-Villagómez, M. (2020). Las adaptaciones y adecuaciones curriculares como apoyo al trabajo dentro del aula de educación preescolar.
- Gajardo, K., & Lara, V. (2016). Adecuaciones curriculares contextualizadas en liceos de alta vulnerabilidad: acciones “efectivas” dentro del programa de acompañamiento para el acceso efectivo a la educación superior en el área de lenguaje y comunicación. V Clabes: Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior.
- González Verdugo, A., Pérez Pérez, A., & Vergara Burgos, A. (2015). Fortaleza y debilidades en la elaboración de adecuaciones curriculares en dos establecimientos con Proyecto de Integración de las comunas de Antuco, Colbún y Collipulli.
- Jacinto, M. D. L. Á. V. (2022). Las adecuaciones curriculares realizadas en el curso de desarrollo físico y salud, para mejorar la formación docente inicial en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 2259-2280.



- Meléndez Rodríguez, L., Aragón Durán, M., Benavides Arroyo, A. F., Fuentes Mora, E., Hernández Sanabria, E., Madriz Bermudez, L., ... & Mazzei Abba, A. (2012). Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense.
- Moreno, G. G. (2021). *La inclusión y las adecuaciones curriculares en el Centro Regional Universitario de Panamá Oeste* (Doctoral dissertation, Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.).
- Ponce, Z. C. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78.
- Rodrigue, E. (2021). Adecuaciones curriculares y su influencia en la lectoescritura de estudiantes de la Escuela Chichica.
- Saldaña, B. (2010). Las adecuaciones curriculares para una alumna con necesidades educativas especiales y con discapacidad.
- Sánchez Dote, J. N. (2021). Adecuaciones curriculares: la experiencia desde una escuela hospitalaria ubicada en la comuna de Santiago.



Capítulo 7. La Familia y su labor preventiva en el contexto educativo

Verónica Elizabeth Barragán Moyano¹ vebm28@hotmail.es (<https://orcid.org/0000-0002-3260-1607>)

Introducción

La familia educa sus hijos en las tradiciones de su cultura y asegura su aprendizaje perdurable, sus hábitos de vida, cultiva el amor propio de sus hijos, su identidad de género, sus preferencias, desarrolla creatividad e inteligencias en sus niños. Los padres contribuyen a la formación de los intereses infantiles, y paulatinamente, influyen en sus motivaciones y orientaciones valorativas. Todo esto es posible cuando se educa con amor.

La educación tiene un objetivo muy claro, este es el desarrollo integral del niño, y es en el núcleo familiar donde encontramos las raíces de ese desarrollo global (de la Cruz-García & Dupuy-Barroso, 2012). La familia es vital tanto para la sociedad como para el desarrollo del ser humano. La educación es tarea primordial de la familia, aunque compartida de una manera significativa con la escuela, con el entorno y con el contexto social.

Los tres anillos de formación de la persona son: la familia, la escuela y la sociedad

La familia es para el niño el primer transmisor de pautas culturales y su primer agente de socialización. Los primeros responsables de la educación de los niños son los padres, la familia es el primer contexto con el mundo.

Dentro de la familia se dan las primeras interacciones, se establecen los primeros vínculos emocionales y vivencias con las personas cercanas. Es en este medio donde el niño realiza los aprendizajes sociales básicos que le ayudarán en su relación consigo mismo y con los otros. Poco a poco irá conociendo normas, pautas de actuación y comportamiento humano (Moreno, 2002).

¹ Magíster en Innovación y Liderazgo Educativo. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica. Autora de varios artículos científicos. Tiene 13 años de labor como docente. Actualmente, se desempeña como inspector general y docente de lengua y literatura, en la Escuela de Educación Básica Víctor Emilio Estrada, Ecuador.

La familia o núcleo familiar es el grupo de personas unidas por lazos consanguíneos. La Organización Mundial de la Salud señala que por familia se entiende "a los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado por sangre, adopción y matrimonio. El Diccionario de la Lengua Española señala que, por familia, se debe entender "al grupo de personas que viven juntas bajo las autoridades de una de ellas.

La familia puede ser analizada como institución y como grupo social. El carácter institucional de la familia conlleva a que tenga una relación constante y un nexo muy fuerte con la sociedad. Como institución no solo define quiénes, sino qué tipo de necesidades deben atender los individuos que la integran, y se manifiesta como un componente del sistema social, que interactúa con disímiles instituciones sociales públicas y privadas.

Las ideas expuestas nos han motivado a reflexionar acerca del tipo de relación o nexo que se establece entre familia y sociedad, e intentar problematizar su análisis desde la no linealidad y emergencia de los intercambios y procesos, que aporta el enfoque de la complejidad. La familia es la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad. Constituye el espacio por excelencia para el desarrollo de la identidad y es el primer grupo de socialización del individuo. La familia aporta al individuo las condiciones para un desarrollo sano de la personalidad o, en su defecto, es la principal fuente de trastornos emocionales.

Sin embargo, paradójicamente a este reconocimiento de su importancia, desde el mismo surgimiento de las primeras secuelas psicológicas, la familia se ha estudiado como fondo o contexto no como objeto de estudio en sí misma. Solo hasta el último cuarto de este siglo ha sido abordada.

Una función básica de la familia es la socializadora. En ellas los valores y las costumbres de cada familia están al servicio de la estabilidad familiar, funcionan como un sello de identidad, y favorecen un sello de pertenencia, por lo que muchos asocian el hogar al amor y a la protección mutua. Esto es de gran importancia en la comunicación familiar; es en el desarrollo de las actividades hogareñas conjuntas donde se produce el necesario intercambio entre los miembros del grupo familiar. Esto ejerce una influencia en sus motivos y valores.

Del afecto que los padres expresen a sus hijos pequeños se origina en buena medida la autoestima y su capacidad de amar, además de los roles que ellos inculquen o desarrollen en sus hijos, en la vida diaria. Las familias están clasificadas en los siguientes tipos según Barzaga & León (2021).

- Familia nuclear: formada por la madre, el padre y uno o más hijos
- Familia extensa: abuelos, tíos, primos y otros parientes consanguíneos o afines.
- Familia monoparental: en la que el hijo o hijos viven con un solo progenitor (ya sea la madre o el padre).
- Familia ensamblada: una familia ensamblada, familia reconstituida o familia mixta es una familia en la cual uno o ambos miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores.
- Familia homoparental: se considera familia homoparental aquella donde una pareja de hombres o de mujeres se convierten en progenitores de uno o más niños.
- La familia de padres separados: en la que los padres se niegan a vivir juntos; no son pareja, pero deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos por muy distantes que estos se encuentren.

Nosotros en el ámbito educativo hacemos una clasificación teniendo en cuenta el papel que juega la familia en la sociedad y en el cuidado y educación de sus hijos.

- Familia funcional
- Familia disfuncional

La principal característica de una familia funcional es que promueve un desarrollo favorable para todos sus miembros, teniendo jerarquías claras, límites claros, roles claros y definidos, comunicación abierta y explícita y capacidad de adaptación al cambio. La familia funcional tiene la capacidad de manejar la proximidad y la distancia entre sus miembros, logrando el contacto afectivo y cálido entre todos, pero al mismo tiempo es capaz de permitir que cada uno tenga sus propios espacios, sus actividades personales y su vida social independiente.

Las familias funcionales, a diferencia de las disfuncionales, satisfacen, aunque sea en los rangos mínimos, las necesidades materiales como la alimentación, techo, salud, educación y diversión.

El contexto familiar de una familia funcional proporciona a sus miembros una sensación de pertenencia y aceptación que contribuye a desarrollar la identidad personal y la autonomía de las personas que lo conforman. Sus vínculos emocionales son generalmente estables y sólidos, sobre todo en el caso de necesitarse para enfrentar una dificultad o amenaza.

Se escuchan unos a los otros, hablando claro. Se aceptan las diferencias, los desacuerdos y los errores de cada quien, con juicio crítico. Se acepta la individualidad. Se promueve la madurez. Todos se miran cara a cara cuando hablan. Hay armonía en las relaciones. Se demuestran y manifiestan mucho contacto físico entre unos y otros. Se hacen planes juntos y todos disfrutan el compartir juntos. Todos son honestos y sinceros entre ellos.

Las relaciones afectivas entre todas las personas pertenecientes a la familia se dan de manera horizontal; sin embargo, se guarda la jerarquía entre las personas de autoridad y los hijos. En una familia funcional no todo es democrático. Muchas familias dejan de ser funcionales cuando se invierte la jerarquía; por ejemplo, cuando los padres piden autorización al hijo, y cuando la jerarquía se confunde con el autoritarismo.

Las familias funcionales, a diferencia de las disfuncionales, satisfacen, aunque sea en los rangos mínimos, las necesidades materiales como la alimentación, techo, salud, educación y diversión. La familia debe ser capaz de satisfacer las necesidades básicas materiales y espirituales de sus miembros, actuando como sistema de apoyo.

La familia debe ser vista como un conjunto de interacciones. En una familia no hay un “culpable”, sino que los problemas y síntomas son debidos precisamente a deficiencias en la interacción familiar. El funcionamiento familiar debe verse de manera circular, lo que es causa puede pasar a ser efecto o consecuencia de, y viceversa. Eso es lo que puede permitir llegar al centro de los conflictos familiares, y por tanto, a las causas de la disfunción familiar, y juntos lograr que funcione.

Una familia disfuncional, por su parte, es una familia en la que los conflictos, la mala conducta, y muchas veces el abuso por parte de los miembros individuales se produce continua y regularmente, lo que lleva a otros miembros a acomodarse a tales acciones. A veces los niños

crecen en tales familias con el entendimiento de que tal disposición es normal. Las familias disfuncionales son principalmente el resultado de adultos codependientes, y también pueden verse afectados por las adicciones, como el abuso de sustancias (alcohol, drogas, etc.). Otros orígenes son las enfermedades mentales no tratadas, y padres que emulan o intentan corregir excesivamente a sus propios padres disfuncionales. En algunos casos, un padre inmaduro permitirá que el padre dominante abuse de sus hijos.

Un error común de las familias disfuncionales es la creencia errónea de que los padres están al borde de la separación y el divorcio. Si bien esto es cierto en algunos casos, a menudo el vínculo matrimonial es muy fuerte, ya que las faltas de los padres en realidad se complementan entre sí. En resumen, no tienen otro lugar a donde ir. Sin embargo, esto no significa necesariamente que la situación familiar es estable. Cualquier factor de estrés importante, como un traslado, el desempleo, una enfermedad, desastres naturales, la inflación, etc., puede causar que los conflictos existentes que afectan a los niños empeoren mucho (Le Bon, 2002).

Las familias disfuncionales no tienen ningún límite social, ni financiero, ni intelectual. Sin embargo, hasta décadas recientes, el concepto de una familia disfuncional no fue tomada en serio por los profesionales (terapeutas, trabajadores sociales, maestros, consejeros).

Dentro de una familia disfuncional existe una incapacidad para reconocer y satisfacer las necesidades emocionales básicas de cada uno de sus miembros; aunque pueda existir el deseo de encargarse y proteger a los niños, no se sabe o no se entiende claramente cómo hacerlo en una forma natural y espontánea. Ambos padres o uno de ellos se siente íntimamente presionado a cumplir con su tarea, y tal presión interna se convierte en ansiedad, en desasosiego y exigencias hacia el propio niño para que cumpla su desarrollo de acuerdo a lo que los padres esperan y no de acuerdo al ritmo natural evolutivo propio. Cuando esta presión interna es muy intensa y persistente, los participantes caen en la desesperación que suele convertirse en castigos físicos y/o malos tratos psicológicos que dañan profundamente la psiquis del niño o joven, que lo confunden, lo angustian y lo atemorizan, porque el niño necesita oír a su alrededor voces acogedoras, tiernas y tranquilas (Gómez & Haz, 2008).

Los miembros de una familia disfuncional, generalmente, son personas psicológicamente rígidas, exigentes, críticas y desalentadoras; que no pueden, no quieren, o no saben reforzar y recompensar cálidamente los logros paulatinos de los niños y premiar sus esfuerzos, si este se comporta bien. Seres que piensan, rígida y equivocadamente, que es deber del propio niño cumplir correctamente y a tiempo todas sus operaciones.

Siendo personas rígidas adoptan gestos, aficiones e intereses que tratan de imponer a toda costa a los demás miembros, mientras asignan cerradamente sus criterios a los demás destruyendo la comunicación y la expresión natural y personal de cada uno, y con ello, anulan su desarrollo como persona. Tampoco saben cómo discutir abierta y naturalmente los problemas que aquejan al grupo familiar y se recurre entonces al mecanismo de negar u ocultar los problemas graves.

Se imponen sutil o abiertamente prohibiciones o tabúes dentro del grupo, se desarrolla una sobreprotección melosa que impide que el niño pueda aprender de sus propios errores. El sentimiento de fracaso de los padres en su tarea puede llevarlos, y muchas veces lo tienen de antes, a un vacío interior y a un estado de angustia que suelen paliar a través de consumo de tranquilizantes, alcohol o drogas, o comportamientos adictivos como son el trabajo excesivo, el comer en exceso, o la actividad sexual promiscua, lo que, por sí, solo agrava el problema. Cuando el vacío es mayor, se produce un distanciamiento anormal y el abandono real del niño, la familia se quiebra, se descompone y se pierden los objetivos vitales.

Dentro de una familia disfuncional se produce un desorden y confusión de los roles individuales, se llega a una real inversión de papeles, por lo cual los padres se comportan como niños, y los niños recibiendo exigencias de adultos, se sienten obligados a confortar a sus inmaduros padres, y al no lograr hacerlo, los niños se sienten culpables de los conflictos de los mayores. Se esfuma así la inocencia, la creatividad, la transparencia de la niñez y se desarrollan actitudes de culpabilidad, fracaso, resentimiento, ridículo, depresión, autodevaluación e inseguridad ante el mundo social que les rodea.

Cuando un niño se desarrolla dentro de una familia disfuncional lo que más siente es el abandono emocional y la privación. Cuando esto sucede, el niño responde con una vergüenza tóxica muy arraigada que engendra ira inicial, ya que no hay nadie que lo acompañe y se dé cuenta de su dolor. En estas familias los niños sobreviven acudiendo a todas las defensas de su ego y su energía emocional queda congelada y sin resolver (Martín & Megret, 2013).

Cuando los padres toman conciencia que contaminan sus vidas con arranques de ira, reacciones exageradas, problemas conyugales, adicciones, paternidad inadecuada, miedos y relaciones dolorosas y nocivas, tienen que asumir conscientemente sus propias limitaciones como personas y buscar ayuda en otras personas sanas, ya sean familiares o amigos o terapeutas que tengan condiciones personales para ayudar de manera segura y eficaz.

La escuela debe asumir el trabajo educativo con las familias como parte del trabajo preventivo, dentro de una estrategia, hay que explicar que muchos centros elaboran su propio proyecto educativo de escuela, otras definen un programa. Pero lo importante es que se diseñe con la comunidad educativa y contenga un conjunto de acciones necesarias para el trabajo con las familias. Debe abordar, en sus diversas actividades, las temáticas que requieran los padres en cada comunidad (Martín & Megret, 2013).

Lo principal es desarrollar actividades educativas grupales, se aprende mucho en ese espacio con los padres y educadores, por lo que podemos decir que estas acciones favorecen el fortalecimiento de la comunidad escolar. Además, requiere la atención individualizada, por lo que es necesario que la orientación se desarrolle en la medida en que la familia pueda tener una disfunción que afecte al niño en su desarrollo educativo. No todas las dificultades familiares son conocidas y están al alcance de los maestros, vivimos en una comunidad con diversos recursos para la seguridad social y la salud mental.

Las familias de nuestros alumnos constituyen el primer grupo encargado de la socialización. Los padres tienen un importante papel en la educación de sus hijos, por ello los maestros de la educación inicial se plantean entender cómo es la educación de los niños desde las primeras edades en sus hogares, cómo los padres influyen en el presente, cuáles potencialidades tendrían como familia para contribuir a una correcta educación del niño. Pero los padres no se consideran

el objeto de conocimiento del maestro, son ellos los más interesados en el bienestar y educación de sus hijos, mientras que el maestro puede cambiar cada curso escolar (Cantalapiedra, 2017).

Sistema de acciones educativas con la familia

Para que la relación entre familia y escuela sea efectiva debe lograr integrar a la familia como parte esencial. Se trata, por así decirlo, de poner en práctica una escuela abierta. La escuela comparte con la familia la labor de educar, completando y ampliando sus experiencias formativas. Conseguir que la educación sea eficaz depende totalmente de una unidad de criterios educativos en casa y en la escuela. Para conseguir ese fin es necesario la comunicación y coordinación entre maestros y padres.

Los maestros necesitan no solo la información relativa que puedan aportar los padres a sus hijos para conocerlos, sino que además va a ser muy importante su colaboración para hacerles partícipes de la educación escolar de sus hijos. Esto repercutirá notablemente sobre su personalidad, así como lo que aprendan en el seno familiar va a repercutir en sus comportamientos en la escuela.

La educación y orientación de la familia deben concebirse en la escuela como un sistema. Esto significa buscar la unidad de esfuerzos, la integración en cada acción de los diversos objetivos que tenemos. La concepción de este sistema se desprende de una visión científica acerca del papel de la familia en la educación en los vínculos entre escuelas y padres (Cantalapiedra, 2017).

Las acciones se coordinan desde la escuela y abarcan diferentes instituciones y profesionales de la comunidad, hay que lograr un mecanismo de elaboración conjunta de las acciones para que todos desempeñen un trabajo educativo de manera articulada, y no cada cual por separado. El sistema de acciones dinamiza las funciones educativas de la escuela y la familia, potencia la unidad de influencias para el desarrollo de la personalidad de los educandos, según sus necesidades y posibilidades.

El sistema de acciones posee múltiples combinaciones desde lo estructural y lo funcional, asegura una unidad cualitativa funcional coherente, se prevé incluir a todos los padres en las acciones de orientación grupal, especialmente, la escuela de educación familiar, cuyas secciones pueden

llamarse talleres. Además, desarrollar variadas acciones de orientación sobre familias específicas, con objetivos determinados.

Principales modalidades de educación y orientación a las familias desde la escuela, según Nieto (2005)

- Las escuelas de educación familiar
- Conferencias, proyecciones de vídeos y otras.
- La visita al hogar de los alumnos
- Convocar a los padres a la escuela
- Las conversaciones dirigidas
- Las lecturas recomendadas
- Las correspondencias con los padres

La escuela elabora explícita o implícitamente una programación educativa de los contenidos que debe abordar con todas sus familias, las necesidades básicas de aprendizaje guían esta planificación. Presentamos a continuación una serie de pasos organizativos y pedagógicos, que suelen darse en un centro docente al acometer el trabajo con la familia (Arrikaberri & Urdániz, 2013).

Primeramente, se hace una sensibilización de las familias ante las problemáticas educativas que interesa. Se lleva a cabo una especie de divulgación, y también se trata de influenciar directamente. A partir de cierto tiempo, se emprende la exploración de los problemas que presentan las familias de la comunidad en cuanto a la educación de sus hijos. Se determina cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (aquí no es tan importante que se analice). Se determinan las medidas y acciones educativas que darán solución a las necesidades sentidas, y se destaca a un núcleo más activo de padres que promueva, poco a poco, la integración de los demás. Se requiere de la ejecución de las acciones educativas entre todos los familiares implicados, es decir, asegurar su carácter participativo. La evaluación participativa de la efectividad de ese sistema de acciones con los padres. La estimulación de los logros alcanzados con la familia, apoyados en la evaluación participativa. La divulgación de estos contenidos en un entorno más amplio, con la ayuda de los propios padres implicados.

La escuela de educación familiar y el trabajo preventivo, según Cruz-García & Dupuy-Barroso (2012)

La escuela de educación familiar tiene como propósito educar y ayudar a las familias en el cumplimiento de sus funciones educativas, elevar su cultura para la convivencia humana, para provocar la reflexión colectiva, buscar soluciones a los problemas y reforzar actitudes positivas de los hijos, además debe movilizar a los padres para una mayor incorporación a la escuela.

Se realiza en un espacio creado por la escuela donde se propicie dialogar entre padres y maestros sobre diferentes temas que tengan que ver con la educación de sus hijos. Estas sesiones constituyen un proceso de aprendizaje en grupo, socialmente activo, donde se relaciona lo social con lo individual. A la vez, implica a cada familia en el proceso de educación de la personalidad de sus hijos.

La escuela de educación familiar es un espacio de participación cuando:

- se favorece un proceso creciente de toma de conciencia ante el deber de educar;
- se parte de las necesidades educativas que tienen las familias;
- se propicia la comunicación entre todos;
- los padres toman parte del proceso como actores;
- los recursos seleccionados para mover la reflexión son oportunos y correctamente aplicados; y
- el tema debate parte del conocimiento que todos aportan, según su experiencia, y sobre esa base, adquieren y profundizan en nuevos aspectos.

Para el desarrollo de estos encuentros los maestros deben:

- aplicar el diagnóstico participativo para determinar las necesidades que en materia de educación requieren los padres;
- elaborar acciones para satisfacer las necesidades;
- acordar con el grupo las actividades a desarrollar;
- prepararse teóricamente en el tema seleccionado para la sesión; y
- evaluar sistemáticamente la marcha.

La proyección de debates de videos en la educación de las familias, según Nieto (2005)

Nos referimos al trabajo de educación a los padres mediante el empleo de videos de orientación psicológicos y pedagógicos adecuados para debatir en grupo. Esta modalidad educativa permite ampliar la cultura general e integral, también contribuye a convertir la escuela en el centro cultural más importante de la comunidad.

Los videos se pueden utilizar en reuniones, conferencias, debates con los padres. Ellos contribuyen a preparar a los adultos para conducir la formación de sus hijos; así como descubrir a tiempo trastornos o problemas que puedan presentar y prevenirlos.

Según Gómez & Haz (2008), para preparar un debate se debe:

- analizar más de una vez el contenido que nos ofrece el material seleccionado, hasta estar consciente de todas las posibilidades para el trabajo educativo y preventivo;
- precisar las posibilidades que nos aporta el material en relación con los objetivos y contenidos a trabajar con los padres; y
- elaborar preguntas que puedan movilizar al grupo de familia en los análisis y reflexiones. Las preguntas tienen que estar formuladas con claridad, precisión y con un vocabulario asequible a la comprensión de los participantes.

Los retos de la preparación del educador para el trabajo con las familias

Hay que entrenarse antes de ocuparse de los procedimientos educativos y de orientación a padres a los efectos del trabajo preventivo. El entrenamiento puede significar la preparación inicial del educador que tiene determinada responsabilidad o tarea a cumplir con las familias, pero luego se requiere una supervisión periódica, lo que es preferible apoyando el proceso con varios educadores que trabajen en grupo, con psicólogos educativos, aquí el equipo supervisa de manera dirigida lo que cada uno ha hecho. Este tipo de análisis grupal ayuda a crear un marco de referencia institucional y también contribuye al desarrollo del educador (Lassiter, 2007).

Entrenarse consiste en aprender y demostrar en la práctica un saber hacer. Más que conocer un fenómeno, es participar activamente en su transformación. Aquí vale aclarar que se conoce

cuando se transforma, todo el otro saber es externo, pasivo e incompleto. De hecho, en el terreno de lo social, transformar es crear una nueva realidad y descubrir su esencia en cada acción con los seres humanos. El educador que enfoca estas cuestiones con responsabilidad puede obtener desde las sucesivas acciones con la práctica, las posibilidades de elaborar un saber generalizador.

Las primeras acciones de educación o de orientación a los padres pueden provocar al maestro cierta carga de ansiedad, pues requiere poner a prueba su competencia como aprendiz de una teoría o práctica novedosa. La preparación inicial para comenzar estas labores aporta algunas informaciones sobre los fundamentos, procedimientos y acciones.

Conclusiones

El estudio de otras funciones básicas de la familia poco estudiadas hasta el momento, relacionadas con la integración, afectividad y protección de sus integrantes, crea nuevas posibilidades para su dinámica como sistema funcional sociocultural formativo familiar, y la elevación de su papel en la sociedad.

La participación eficiente de la familia y su dinámica como sistema funcional sociocultural formativo permite formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes.

Referencias bibliográficas

Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y., & Urdániz, S. (2013). Educadoras y Educadores Sociales en los centros educativos. *Revista de Educación Social RES*, 16, 1-17.

Barzaga Sablón, O. S., Balda Zambrano, H. D., Zambrano Intriago, G. Z. G., Guzmán Ramírez, A. C., & León García, M. A. (2021). La función preventiva de la orientación familiar en educación.

Cantalapiedra, Z. G. (2017). La labor preventiva en el contexto familiar. *EduSol*, 17(58), 2.

de la Cruz-García, D., & Dupuy-Barroso, E. (2012). La labor preventiva en la familia de alumnos que no cumplen con sus deberes escolares. *EduSol*, 12(40), 23-32.



- Gómez, E., & Haz, A. M. (2008). Intervención familiar preventiva en programas colaboradores del SENAME: La perspectiva del profesional. *Psykhe* (Santiago), 17(2), 53-Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
- Mir Pozo, M. L., Batle Siquier, M., & Hernández Ferrer, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN: revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa.
- Nieto, M. C. (2005). Orientación e Intervención familiar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (12), 131-140.
- Thompson, M. P. (2020). El trabajo preventivo de la familia en interacción con la institución. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 5, 19-30.
- De la Cruz-García, D., & Dupuy-Barroso, E. (2012). La labor preventiva en la familia de alumnos que no cumplen con sus deberes escolares. *EduSol*, 12(40), 23-32.
- Cantalapiedra, Z. G. (2017). La labor preventiva en el contexto familiar. *EduSol*, 17(58), 2.

Capítulo 8. La pedagogía ambiental y su relación con otras ciencias, en la educación inicial



Jazmina Azucena Moya Arteaga¹ jazmina.moya@educacion.com (<https://orcid.org/0000-0007-7142-3552>)



Verónica del Rocío Bohórquez Guamán² verito28profe@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0008-9860-5919>

Introducción

La educación constituye un espacio donde la dimensión ambiental puede dar un nuevo sentido a los procesos de formación del sujeto, a través de la transformación de las mismas concepciones y prácticas educativas. Para determinar la pedagogía ambiental, es necesario reflexionar acerca de las disciplinas que dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Trellez (2010), la pedagogía ambiental como concepto puede llevarnos a multitud de aproximaciones. Sus expresiones son tan numerosas como lo han sido las experiencias educativas ambientales desde la aprobación de los principios, metas y objetivos de la educación ambiental.

La pedagogía es considerada como la ciencia que permite buscar el camino hacia cómo enseñar. Se complementa con la didáctica que es el arte de enseñar. Al relacionar estas dos disciplinas con el medio ambiental se genera el concepto evolucionado de pedagogía ambiental

Según Leff (1986), el saber ambiental no es un nuevo “sector” del conocimiento o una nueva disciplina. La formación ambiental no se reduce a la incorporación de una materia adicional de ecología en los contenidos curriculares actuales. Se trata de un saber emergente que atraviesa todas las disciplinas y a todos los niveles del sistema educativo.

En otras palabras, el medio ambiente aparece como un objeto complejo, cuya comprensión requiere un enfoque holístico y acercamientos epistemológicos y metodológicos que permitan

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Parvularia. Docente de la educación inicial en Liceo Alemán, Izamba- Ambato. Docente de primero de Básica Escuela Miguel Valverde Teligote-Pelileo, Unidad Educativa La Gran Muralla Ambato. Directora del Centro de Educación Infantil Melitas Ambato, Ecuador.

² Posee dos títulos de tercer nivel en educación. Tiene 32 años de experiencia en la docencia. Es maestra de bachillerato de lengua y literatura, maestra de grado y subdirectora. Actualmente, cursa la maestría en Educación, y se desempeña como docente de la Escuela de Educación Básica Víctor Emilio Estrada, Ecuador.

aprender la convergencia de los diversos procesos que constituyen sus problemáticas diferenciadas, demandando la articulación de diferentes ciencias, saberes y disciplinas.

Al concertar con el autor, es necesario tomar en cuenta que no solo es urgente, sino indispensable que la “escuela” busque y construya propuestas de intervención pedagógica que contribuyan a formar seres humanos con una nueva concepción de sí mismos, de su relación con los otros y con el medio que les rodea. Existe una cierta tradición en el uso del medio, del entorno natural como escenario didáctico, considerándose la naturaleza como una fuente de conocimiento para los jóvenes, y de inspiración pedagógica para los maestros. Según Simón y Giné (2016), la naturaleza es nuestro primer maestro. Para Freinet (1973) la enseñanza de las ciencias tendría que basarse exclusivamente en la observación y las experiencias infantiles en el mismo medio.

El medio ambiente en la educación inicial

Con cada paso que damos, cada decisión que tomamos, cada acción que realizamos influye de alguna manera en nuestro entorno, y por ende, en el medio ambiente. Todos somos responsables de nuestras acciones por más pequeñas que estas sean. Por eso, cada uno, no importa la edad, puede participar y apoyar en la solución de los problemas ambientales que se manifiestan a nuestro alrededor. Es muy importante enseñar a los niños costumbres y actitudes responsables que les permitan desarrollar procesos de pensamiento crítico y reflexivo para enfrentar con responsabilidad ambiental la vida cotidiana. Este proceso debe establecerse en las instituciones educativas y en los hogares, puesto que tenemos en los niños a nuestros mejores multiplicadores (De Moreno, 1995).

Tal como lo afirman Caputo y Ayoví (2019), el nivel inicial constituye la primera etapa básica para la incorporación de información del niño en un nuevo medio social diferente al familiar. En ese momento de su evolución, el niño interactúa con el medio de formas muy diversas, y cuanto mayor y más variada es esta actividad, más se desarrollan sus capacidades. La gran capacidad de aprendizaje del niño está determinada, fundamentalmente, por dos características importantes, su plasticidad neuronal y el intenso desarrollo de sus órganos sensoriales (Salinas & Sarzosa, 2018).



El proceso educativo no puede entenderse solo como transmisión de conocimientos, ni como arreglo de experiencias lógico-intelectuales. Se requiere de ambientes que permitan identificar sus necesidades, y ello no es posible sin planificar las relaciones de todos los procesos de la educación, incluyendo la emotividad, sensibilidad y los valores éticos y estéticos.

Relacionado con el medio ambiente y la educación, surge la educación ambiental que en términos generales trata el cómo continuar con el desarrollo al tiempo que se conserva, protege y administra racionalmente los sistemas de soporte vital del planeta y de la humanidad. De ahí que los componentes principales de la educación ambiental son los siguientes, según Hoyle (2022).

- Los fundamentos ecológicos “reglas del juego”
- La concienciación conceptual de cómo las acciones individuales o del grupo pueden influenciar la relación entre calidad de vida y la condición del ambiente.
- La interiorización o nivel de afectividad que nos permite relacionarnos con lo que el medio ambiente nos ofrece.
- La investigación y evaluación de los problemas ambientales.
- La capacidad de acción para participar productivamente en la solución de problemas ambientales presentes y la prevención de los problemas futuros.

La educación ambiental es una asignatura que se encuentra relacionada con la crisis ecológica, exige nuevo entendimiento en la relación ser humano-entorno y nos lleva a una nueva visión pedagógica que permite potenciar y concebir, a través de experiencias escolares y con la influencia de organismos y reuniones internacionales, conciencia, conocimiento, actitudes, aptitudes, participación, capacidad de evaluación, objetivos que persigue la educación ambiental.

Sin embargo, para llegar a ejecutar estos objetivos se necesita de un marco educativo distinto, caracterizado por considerar a la educación ambiental como tema transversal con dimensión global y holístico y no solo una asignatura, con nuevos principios éticos, con mentalidad planetaria; es decir que abarque un todo global, con responsabilidad individual y colectiva y mucha solidaridad. Todo aquello que genere innovación metodológica, que permita interrelacionarse con más disciplinas; es decir la interdisciplinariedad, con el planteamiento de problemas, y métodos activos, que lleva al estudiante y a la comunidad educativa a aprender a

aprender en busca del cambio de actitudes y comportamientos, del ser humano frente al medio ambiente (Bernal, 2019).

La experiencia como docente en la carrera Educación Inicial actualmente conocida como Educación Inicial, ha permitido relacionar cada una de las asignaturas que forman parte del bloque curricular del eje de Formación Profesional, el eje de Ciencias Básicas, y el eje Humanista con el medio ambiente y lo que nos rodea, para ser aprovechado en el aprendizaje de las profesionales en formación dentro de la carrera.

Relación de la pedagogía ambiental con las asignaturas del currículo de la educación inicial

La estimulación temprana

La estimulación temprana es una asignatura considerada un requisito básico para el óptimo desarrollo del cerebro del párvulo, por medio de técnicas y actividades con base científica y aplicada en forma sistémica y secuencial aprovechando la capacidad y plasticidad del cerebro para el desarrollo óptimo de las distintas áreas. La finalidad es brindarle la oportunidad al niño que tenga una estructura cerebral sana, una amplia variedad de conocimientos para que genere su propia personalidad, su ubicación en la familia y luego en la sociedad, que le permitan formar las bases para la adquisición de futuros aprendizajes.

La estimulación temprana se convierte en una base de conocimientos importantes en el perfil de la educadora parvularia, porque le permite el correcto crecimiento y desarrollo psicobiológico y emocional de los niños, al ser capaces de evaluar, diagnosticar, estimular en el desarrollo evolutivo del infante. Cada una de estas estrategias de desarrollo que se busca en el infante no solo se realiza en el aula en una sala de estimulación temprana, pues se ha demostrado que al mantener a los niños en contacto con plantas y animales destinados exclusivamente para este fin se elevan el desarrollo óptimo e integral del infante, además de que genera una conexión emocional a partir de la interacción ser humano-medioambiente (Trellez, 2010).

La terapia acuática

La terapia acuática, a partir de los tres meses y por medio de juegos en el agua aprende el bebé a desarrollar sus movimientos con mayor seguridad e independencia. La equinoterapia, aprovecha la sutileza de los caballos que permiten generar un contacto emocional e los niños con problema de inseguridad y de autoestima. La caniterapia que con la participación de perros se genera un grado de confianza e interacción mutua.

La importancia que tiene el arte infantil para el desarrollo armónico de los niños es que a través de él podrán expresar sus sentimientos, con la finalidad de favorecer el lenguaje oral, las facultades corporales. La maestra busca desarrollar metodologías de arte infantil mediante la ejecución de actividades prácticas, y el uso de recursos artísticos que sirvan de incentivo al estudiante para generar una actitud creativa, dinámica y versátil con una plena consciencia de los elementos escénicos, recursos que son aprovechados con materiales del entorno, escenarios que se crean inspirados en la naturaleza que rodea al ser humano, y además con los elementos que conforman ese ambiente natural, social, cultural y tradicional (Montes, 2015).

Se puede mencionar como actividades la rueda de la vida con el mensaje: Cada miembro de un ecosistema se necesita para el bienestar de todos; y el pulso colar con el mensaje: Toda la energía de los ecosistemas viene del sol, y todos los seres reciben su parte.

Las técnicas grafo-plásticas

A través de esta área se conocen las técnicas básicas de enseñanza del dibujo y pintura infantil, así como la aplicación de las técnicas mixtas, como base para el desarrollo de la creatividad visual y material en los niños. Desarrolla en la futura profesional parvularia una metodología básica de la experticia artística como base del arte infantil, basada también en el contexto y el entorno natural que rodea al infante.

Permite también reconocer los contenidos del arte como herramienta estética y filosófica utilizando los procesos y secuencias de las técnicas como componentes de la grafo-plástica para fomentar una actitud creadora al plantear actividades, con diversas estrategias motivacionales a incentivar el desarrollo motriz de los párvulos. Así tenemos técnicas de collage que se pueden

elaborar con residuos naturales y orgánicos como hojas, ramas y flores secas que al visitar un sitio ecológico son materiales abundantes y de diversa índole, lo cual facilita la creatividad y el desarrolla el constructivismo intelectual del docente y de los estudiantes (Medina, 2011).

- Cuadros hechos con plantas: las plantas exhiben una gran diversidad de formas ilustradas por las diferencias entre sus hojas, flores, frutos y semillas. Una colección de elementos naturales de un hábitat se usa para mostrar diversidad, color y composición entre los hábitats. Estos ítems (obtenidos sin dañar las plantas) pueden usarse en forma creativa para producir cuadros.
- Barro: dentro de los ecosistemas acuáticos hay diferentes hábitats afectados.
- Detectives de la contaminación: el enriquecimiento por nutrientes o por la contaminación orgánica de los ríos y corrientes lleva a que ocurran cambios en las comunidades de pequeños organismos, la diversidad de estos invertebrados puede usarse para monitorear la contaminación.

La expresión oral y escrita

La asignatura de Expresión Oral y Escrita permite al futuro docente conducir aprendizajes, y la comunicación en niños de 0 a 5 años, así como también conocer estrategias para estimular al niño en el desarrollo del lenguaje. Uno de los objetivos es corregir ciertos errores de expresión oral. La asignatura, contribuye a alcanzar logros de acuerdo al perfil de salida de los estudiantes, formando maestros parvularios con conocimientos acordes a las necesidades que requiere la actualización y fortalecimiento curricular de primer año de Educación General Básica.

Establece diferentes estrategias didácticas que permiten desarrollar el lenguaje, mediante la utilización de material didáctico del medio ambiente para estimular al niño de 0 a 5 años, en la expresión oral y escrita, además permite aprovechar el desarrollo de técnicas como el reconocimiento de sonidos onomatopéyicos que hacen que el aprendizaje de los párvulos sea entretenido y divertido con actividades como Buscar el Rechinador con el mensaje: Muchos depredadores utilizan su oído para encontrar la presa (o su pareja) (Ospina & Mesa, 2013).

La literatura infantil

La Cátedra de Literatura Infantil permite afianzar saberes, conducir aprendizajes para que sean competentes comunicativos, que disfruten de la literatura infantil, y puedan expresar oralmente opiniones, participar en conversaciones, crear distintos textos con un propósito comunicativo determinado e incentivar el disfrute de los textos literarios. Desarrollando las cuatro macro destrezas del área. Ayuda a definir la importancia de la literatura infantil en el proceso enseñanza-aprendizaje al proponer actividades para satisfacer del deseo innato del niño en el encuentro con el cuento, la poesía, el teatro, los recursos lingüísticos, siendo la naturaleza el escenario favorito para la creación imaginativa con personajes de motivación como lobos, aves, osos, leones, mariposas etc. Todos ellos coautores en el desarrollo de la imaginación infantil y así lograr afianzar una conciencia del enorme valor formativo que encierra la literatura infantil (Pérez-Aldeguer, 2012).

La expresión musical

Acercar a niñas a experiencias musicales que despierten en ellos la alegría por esta expresión tan propiamente humana, requiere de educadores que hayan conquistado en ellos mismos esa actitud. Ese es el planteamiento esencial de la expresión musical: favorecer aprendizajes activos y significativos por parte de las alumnas, de los conceptos básicos que toda iniciación musical debe considerar. Ello posibilitará su desarrollo en el quehacer pedagógico, permitiendo así el despliegue de la expresión creadora en niños. Adquiriendo una conceptualización musical básica, que posibilite la creación de variadas y enriquecedoras situaciones de aprendizaje, desarrollando la expresión musical en el ámbito auditivo, rítmico, vocal, instrumental y corporal, con la ejecución de algunos instrumentos musicales realizados con material reciclable, adecuados para el quehacer pedagógico con niños, y utilizando el propio cuerpo como instrumento de expresión musical, a través de juegos, rondas y danzas infantiles. Y como mayor inspiración tenemos al medio ambiente, pues quién no ha cantado una ronda que relacione el aprendizaje con la naturaleza. Así tenemos “juguemos en el bosque”, “agua de limón”, “jugando a la pájara pinta”, cucú cantaba la rana, etc. (Pérez-Aldeguer, 2012).

Técnicas lúdicas y de recreación

El juego y recreación es de vital importancia para el rescate de la diversidad de costumbres, hábitos y prácticas que caracterizan al sujeto de identidad definida en nuestra nación con la finalidad de lograr una cultura general, una orientación a la actividad creativa, dejando una profunda huella de interés por el mundo en el alma del niño. De esta manera se contribuye a la educación inicial, y no hay mejor escenario que la naturaleza, que rodea al estudiante, un parque, un patio, una pampa, un bosque que permite generar inspiración y respeto hacia el medio ambiente (Sutherland, 2010).

Forman al estudiante parvulario en el conocimiento de las técnicas lúdicas y recreativas, para un desenvolvimiento en actividades de carácter social, deportivo, cultural y de recreación, dentro y fuera de la naturaleza, fomenta la atención y conduce a una formación participativa vinculada a las necesidades del niño en los procesos educativos intra y extracurriculares. Se sugieren actividades como Camuflaje con el mensaje: Los animales saben esconderse muy bien para evitar los depredadores; y Llamando a la Novia con el mensaje: Algunos animales utilizan el olor o el oído para atraer a su pareja.

Entorno natural y social

El estudio del entorno natural y social orienta a las personas hacia el desarrollo, procurando un adecuado equilibrio entre el respeto al medio ambiente, el fomento al progreso, bienestar social, con el propósito de crear valor de forma permanente, con acciones orientadas hacia lo natural, y lo más importante que lo hagan actuar en sociedad, a la luz de los principios de equidad, protección del medio ambiente, y desarrollo de la recreación, sentido patrio y valoración de la riqueza natural, humana, social. Establece fundamentos teóricos de la asignatura implantando nexos de pertenencia desde lo inmediato hasta lo mediato, valorando las necesidades y particularidades del entorno natural y social, de esta forma establece responsabilidades que cultivan la mejor convivencia humana. Se fortalece además el cuidado y protección de la naturaleza de los elementos del medio ambiente como actores principales del entorno que nos rodea y que son necesarios para nuestra existencia (Ayoví, 2019).

Se sugieren actividades lúdicas como Clasificación de objetos con el mensaje: La clasificación nos ayuda entender grupos de objetos diversos, así es una herramienta importante para los biólogos; y ¿Cuál es su Propia Roca? Con el mensaje: La observación de detalles pequeños es importante para los investigadores.

Salud y nutrición

La salud y la nutrición forman parte de las ciencias médicas que se encargan de la prevención de las enfermedades puesto que es más fácil y económico prevenir que curar, es decir lo que se pretende a través de esta asignatura es formar seres humanos sanos, fuertes e inteligentes y que tomen decisiones acertadas ante los múltiples factores ambientales, alimenticios, y de convivencia social. Permite impartir conocimientos fundamentales sobre salud y buena nutrición al estimular la práctica de hábitos alimenticios equilibrados, higiene sanitaria apropiada, valoración de recursos naturales y así mejorar la calidad de vida de los seres humanos, y garantizar un crecimiento tanto físico, psicológico, ambiental y socialmente adecuados que contribuya a la formación de hábitos de vida saludables en la población estudiantil.

Se sugieren actividades como Pirámide Alimenticia 1 con el mensaje: Un ecosistema necesita más productores que consumidores; Pirámide Alimenticia 2 con el mensaje: En cada etapa de la pirámide alimenticia, se pierde un poco de la energía; y Pirámide Alimenticia 3 con el mensaje: Las plaguicidas como el DDT y el plomo pasan arriba dentro de la pirámide alimenticia, concentrándose al final en los depredadores.

Educación ambiental

La Educación Ambiental tiene como finalidad partir de un conocimiento concreto de los problemas y elementos del medio ambiente, conocer categorías de áreas naturales protegidas, impactos de destrucción en la atmósfera, el agua, el suelo la flora y la fauna de nuestro planeta. La Educación Ambiental es importante puesto que dentro del Plan Nacional de Desarrollo del país se incluye a la naturaleza como un sujeto; ya no solo como un objeto, en la asignatura se toma acción y participación en la preservación de nuestro medio ambiente a través de la formación académica y conciencia ambiental de cada uno de los estudiantes. Busca desarrollar

conciencia y enfoque ambiental mediante el análisis y ejecución de planes, prácticas de conservación del medio ambiente, para lograr una convivencia armónica y respetuosa, que garanticen los derechos de la naturaleza y que promueva un ambiente sano y sustentable (Tovar-Gálvez, 2017).

Seguridad y riesgo laboral

La seguridad y el control de riesgo laboral estudia la prevención personal, e institucional involucrando diferentes técnicas y estrategias requeridas por los establecimientos educativos para subsistir, prevenir y avanzar, por medio de esta asignatura el estudiante adquiere conocimientos, desarrolla habilidades, destrezas para dirigir y administrar las principales áreas funcionales de los centros de educación, mediante una correcta toma de decisiones, esto aporta para la sólida formación científica, tecnológica y humanista del estudiante. Organiza procedimientos de seguridad y prevención de riesgos mediante la vinculación y desarrollo de sistemas comunicacionales que garanticen a la comunidad educativa públicos o privados, cuenta con propuestas, cuyo fin principal son la prevención de contingencias laborales y/o riesgos ambientales y naturales. La naturaleza no solo nos brinda recursos para nuestro bien, sino también es menester tomar las precauciones debidas para evitar una vulnerabilidad de altos porcentajes frente a desastres naturales que podrían presentarse. Es decir, la naturaleza se convierte en un escenario más para el aprendizaje, pero desde otra perspectiva óptica. He aquí algunas actividades lúdicas que permiten desarrollar mejor la visión de la seguridad y riesgo laboral (Pérez-Fernández, 2014).

Se sugieren actividades como Simulacros divertidos de acción preventiva en caso de erupción volcánica; Inundados y mojados; Atención con la alerta roja; y Alerta y precaución.

Inclusión educativa

Los problemas del aprendizaje e inclusión educativa son una asignatura que tiene como finalidad poner en contacto al futuro docente con una realidad que cada día es más visible dentro del aula y es que la serie de dificultades generales y específicas para aprender que se están presentado en niños y jóvenes ocasionadas por un mundo cada vez más caótico y globalizante, en donde se

acentúan las diferencias sociales, los conflictos familiares, la pobreza, la marginación, la contaminación ambiental, entre otras. Se necesitan profesionales, en la docencia, debidamente formados y capacitados para dar una respuesta oportuna e inmediata a esta problemática socio educativa (Cedillo, 2018).

Por otro lado, ha existido una población denominada vulnerable que ha sido permanentemente excluida de todo proceso educativo y laboral, sea por condiciones económico-sociales, religiosas, étnicas, y sobre todo, por alguna discapacidad, que tienen derecho a igualdad de oportunidades, tanto en educación como en el trabajo, por lo que es conveniente dentro de la formación integral del docente un conocimiento cabal sobre cómo dar una respuesta adecuada a todos estos casos, en un ambiente de calidad y calidez, en la naturaleza aprovechando de recursos vivos como es el caso de la equino terapia, el desarrollo motriz acuático, el cultivo de huertos educativos, etc.

Aplicar estas estrategias metodológicas innovadoras a través de la utilización de adaptaciones curriculares para los problemas generales, específicos del aprendizaje y de inclusión educativa para que el estudiante integre los fundamentos teóricos prácticos de la asignatura para que pueda brindar una formación holística a todo niño bajo los principios de igualdad, ambiental y socialmente equilibrados.

Educación familia y comunidad

Educación, familia y comunidad es una asignatura de gran importancia, ya que estos tres componentes son considerados pilares básicos de una educación pertinente y que resultan determinantes en la formación de la persona. La incorporación de la familia a la escuela es muy necesaria y permite una acción conjunta que mediante estrategias y acciones concretas permite al docente que alcance una realización personal en el educando logrando la vinculación con la sociedad de una manera creativa y efectiva y tomando en cuenta al entorno natural y ambiental. Ayuda además a formar en los futuros educadores parvularios hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad, cooperación y conservación del medio ambiente, a través de talleres prácticos y dinámicos para fortalecer la vinculación de la universidad con las familias, comunidad y en entorno que nos rodea (Simón & Giné, 2016).

La psicomotricidad

Esta asignatura desarrolla, en los futuros docentes, competencias del perfil relacionadas con el manejo de estrategias didácticas docentes especializadas, para el trabajo en aula. Es de naturaleza teórico-práctica y pretende desarrollar en los estudiantes, competencias necesarias para planificar, implementar y ejecutar actividades de educación psicomotriz con niños como unidad cognitiva, afectiva, social, cultural y corporal. Se busca capacitar y orientar al futuro docente para fortalecer todas las actividades psicomotrices en su etapa de desarrollo para vigorizar el dominio de áreas que configuran su madurez global, intelectual y afectiva. Analiza los fundamentos teóricos-prácticos de la educación psicomotriz, mediante procesos que identifiquen las habilidades y capacidades motrices con metodologías, técnicas y estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Simón & Giné, 2016).

Los docentes pueden recurrir a los juegos infantiles para facilitar el desarrollo de la imagen corporal, el control motor y el equilibrio. Los juegos obligan al niño a tomar conciencia de su cuerpo no solo en el espacio sino también en el tiempo. Tales juegos constituyen a veces el único modo de iniciar una sesión, contribuye a darle una atmósfera de distensión. Proporciona un descanso entre dos acciones que hayan requerido un mayor grado de concentración y esfuerzo. Entre los juegos podemos mencionar algunos como: juego de la pelota, saltar el cordel, imitar diferentes formas de movimientos de animales conocidos, juegos tradicionales, de competencias grupales. Cada uno de estos juegos se pueden desarrollar en el medio ambiente, rodeados de la naturaleza e interactuando con ella. Por lo tanto, se genera el desarrollo psico-motor del cuerpo del niño y la relación respetuosa con la naturaleza.

Impacto ambiental en la educación

Cuando hablamos de impacto nos referimos a aquella alteración generada por alguna actividad sea de origen natural o antropogénica, tomando en cuenta que los impactos no solo son negativos, sino también pueden ser positivos dependiendo del resultado a largo tiempo que se genere. Es decir, que en la educación el impacto ambiental que se busca a desarrollar es positivo, permanente y de alto impacto, pues cada uno de los docentes o educadores que ejercen su profesión en áreas profesionales de cualquier índole están llamados a tomar en cuenta al medio

ambiente como un eje transversal que influye en el aprendizaje de los futuros profesionales. Dicho de otra forma, qué profesión se desarrolla o se encuentra lejos del medio ambiente, o de algún recurso natural, es el medio ambiente nuestra gran casa, que nos brinda sus recursos para cubrir nuestras necesidades (Zimmermann, 2013).

La revisión de las prácticas formativas nos plantea la necesidad de contribuir a la búsqueda de soluciones, desde el campo educativo, a la problemática ambiental, formando educadores dentro de cualquier área en este caso de la Educación Inicial, capaces de desarrollar una nueva práctica educativa que contribuya a la formación de una nueva conciencia de la relación individuo-naturaleza, y más aún en la etapa inicial del ser humano con los párvulos.

Esto plantea la necesidad de formar al personal docente en dicha tarea, ya que cualquier proyecto de innovación educativa fracasará sin la participación de los profesores. Esta situación se confirma para el caso de manejo de estrategias y métodos de formación ambiental, tanto por su carácter interdisciplinario, como porque hasta ahora la profesionalización de los docentes no ha sido considerada de manera importante en la educación inicial, básica y superior.

La sociedad desde el apareamiento de la humanidad ha venido consumiendo y utilizando todos los recursos naturales que les rodea lo cual ha generado que con el pasar del tiempo, el problema de producir gran cantidad de desechos sólidos y su tratamiento apropiado, cada vez se hace más complicado para evitar que el medio ambiente se contamine. En la educación superior se ha trabajado en proyectos con enfoques ambientales, que permita a los estudiantes, a través de la investigación, crear conciencia ambiental, primero personal y luego difundirla a los demás y generar más conciencia ambiental, en el entorno social que los rodea.

La educación busca el compromiso y la acción de los que participan en el acto educativo. Es el enfoque que quiere ir más allá de los dos anteriores, que priorizaban la comprensión y la preocupación por el medio. Ir más allá significa desarrollar la responsabilidad y la participación activa. Comúnmente se recibe menos apoyo en las escuelas y, como mínimo en teoría, está más presente en la educación no formal. Solamente cabe advertir de un peligro: no hay que caer en el activismo como finalidad en sí mismo, especialmente cuando se trata del medio cercano (Mayer, 1998).

Así proponemos aplicar la técnica del aprendizaje basado en proyectos, que se mencionan a continuación.

- Campaña de recolección de pilas y baterías de uso doméstico, para evitar la contaminación ambiental.
- Proceso de reciclaje temporal de pilas y baterías de uso doméstico a través del proceso de encapsulamiento y señalética para fomentar el cuidado del medio ambiente.
- Campaña de recolección de chatarra tecnológica y residuos electrónicos para su disposición final en biodigestores autorizados.
- Programa de ornamentación en las jardineras exteriores de la institución, para fomentar el ornato de la Universidad.
- Programas de reforestación y ornamentación en unidades educativas del catón, para fomentar la educación ambiental.
- Feria ambiental para fomentar el cuidado del medio ambiente, con la participación de entes gubernamentales y de estudiantes de educación superior.

Conclusiones

Cada una de estas actividades requiere de una planificación estratégica donde el estudiante toma el protagonismo del proyecto empezando con la investigación, para luego ser socializado en los sitios escogidos, y a través de la colaboración, las habilidades sociales y el trabajo en equipo se genera un aprendizaje significativo, al cubrir una necesidad de protección del medio ambiente que nos rodea.

Referencias bibliográficas

Ayoví Torres, G. O. (2019). Influencia de la inteligencia emocional durante el aprendizaje significativo en la asignatura de entorno natural y social (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).

Bernal Castillo, A. (2019). Protegiendo el medio ambiente desde la educación inicial.

- Caputo, M. & Gamallo, G. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 849-860
- Carral, G. T. (2015). La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 227-240.
- Cedillo, I. G. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62.
- De Moreno, E. A. R. (1995). ¿Educación ambiental o pedagogía ambiental? *Pedagogía y saberes*, (7), 17-20.
- Franch, M. A., Del Río, M. R., & Cortina, L. S. (2010, January). Nutrición infantil y salud ósea. In *Anales de Pediatría* (Vol. 72, No. 1, pp. 80-e1). Elsevier Doyma.
- Hoyle Ronceros, P. S. (2022). Actitudes hacia el medio ambiente en el contexto de aislamiento social en educación inicial, *Institución Educativa 1542-Chimbote*, 2020.
- Leff, E. (1986). Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. *Siglo XXI*, (México).
- Mayer, M. (1998). Educación Ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 217-231.
- Medina Ramírez, A. F. (2011). La semilla del arte en el arte infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 81-97.
- Montes, L. C. Z. (2015). Formación de hábitos para el cuidado del medio ambiente en la educación inicial. *Revista San Gregorio*, 1(9), 16-21.
- Ospina, B. E. Z., & Mesa, J. H. R. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia/Relevant learning for children and girls in early childhood. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1351067670?accountid=38658>

- Pérez-Aldeguer, S. (2012). Didáctica de la expresión musical en educación infantil. *Psylicom*.
- Pérez-Fernández, B. J. (2014). Seguridad y salud laboral en las empresas. *Revista ciencia y cuidado*, 11(1), 57-67
- Salinas, J. M. C., & Sarzosa, G. V. (2018). El cuidado del medio ambiente y su importancia en la educación inicial. *Didasc@ lia: didáctica y educación* ISSN 2224-2643, 9(4), 1-10.
- Sánchez Ponce, F. (2017). Las técnicas lúdicas en la calidad del desempeño escolar (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.).
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Sutherland, D. (2010). *Actividades y Juegos de la Educación Ambiental*. Ciudad de Boulder, Colorado, EE. UU. sutherlandd@bouldercolorado.gov www.osmp.org
- Tovar-Gálvez, J. C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 519-538.
- Tovar-Gálvez, Julio César. (2013). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental como fundamentos del currículo para la formación ambiental. *Revista Brasileira de Educação*, 18(55), 877-898. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400005>
- Trellez Solís, E. (2010). “Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental”. Centro Nacional de Educación Ambiental. Conferencia presentada por la autora en el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. San Clemente del Tuyú, Argentina, 16 a 19 de septiembre del 2009. También ha sido publicada en gallego en el nº 8 de la revista ambientalmente sustentable.
- Vega, Pedro, Freitas, Mario, Álvarez, Pedro, & Fleuri, Reinaldo. (2009). *Educación Ambiental e Intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis*. Utopía y Praxis



Latinoamericana, 14(44), 25-38. Recuperado en 01 de agosto de 2016, de
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000100003&lng=es&tlng=es.

Zimmermann, M. (2013). Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia. Ecoe Ediciones.



La educación inicial y su influencia en la dimensión bio-psico-social infantil



Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104
Estados Unidos de América, 2022

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 06 mayo de 2023

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:

