CIEI2020

I Congreso Internacional de Educación Infantil

"Compromisos y desafíos para una infancia saludable"

Arequipa - Perú
Noviembre 2020

LIBRO DE CONTRIBUCIONES

Coordinadora de comité editor:
Alejandra Lucia Hurtado Mazeyra

Coordinadora general:
Olga Melina Alejandro Oviedo

EDITORIAL UNSA

I Congreso Internacional de Educación Infantil

CIEI

“Compromisos y desafíos para una infancia saludable”

Arequipa - Perú
19, 20 y 21 de noviembre 2020

LIBRO DE CONTRIBUCIONES

Coordinadora de comité editor
Alejandra Lucia Hurtado Mazeyra

Coordinadora general
Olga Melina Alejandro Oviedo

EDITORIAL
UNSA

LIBRO DE CONTRIBUCIONES

I Congreso Internacional de Educación Infantil.
Compromisos y desafíos para una infancia saludable
CIEI - 2020

COMITÉ ORGANIZADOR

COORDINADORA GENERAL
Dra. Olga Melina Alejandro Oviedo

COORDINADOR ADJUNTO
Dr. Luis Ernesto Cuadros Paz

COORDINADORA DE COMITÉ EDITOR
Dra. Alejandra Lucia Hurtado Mazeyra

COORDINADORA COMITÉ DE PROTOCOLO
Mg. Telsi Bustamante López

COORDINADORA COMITÉ DE DIFUSIÓN
Dra. Eva Ponce Vega

COORDINADOR COMITÉ ADMINISTRATIVO FINANCIERO
Mg. Jorge Apaza Huanca

EDITORIAL
UNSA

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Rocío Serrano Rodríguez
Universidad de Córdoba – España

Dra. María del Carmen Llorente Cejudo
Universidad de Sevilla – España

Dr. Juan José Mena Marcos
Universidad de Salamanca – España

Dra. Alejandra Lucia Hurtado Mazeyra
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Dr. Osbaldo Washington Turpo Gebera
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Dr. Benjamín Maraza Quispe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Dra. Fabiola Mary Talavera Mendoza
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

LIBRO DE CONTRIBUCIONES

I Congreso Internacional de Educación Infantil.
Compromisos y desafíos para una infancia saludable
CIEI - 2020

© Alejandra Lucia Hurtado Mazeyra
© Olga Melina Alejandro Oviedo

Corrección gramatical y de estilo: Paulina Nery Alemán Puma
Diseño gráfico: Juan José Martínez Arce

© Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Santa Catalina 117, Arequipa, Perú

Editado por:
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Editorial UNSA
Calle Paucarpata. Puerta 5. Área de Ingenierías
editorial@unsa.edu.pe
Teléfono 054-215558
Arequipa, Perú

Primera edición digital, diciembre 2020

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú
N° 2021-01-13
ISBN N° 978-612-4337-90-1

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico, incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación sin permiso previo por escrito del autor.

ÍNDICE

Presentación 8
Sección I: Resúmenes de ponencias magistrales
Mentes Curiosas. Desarrollo del pensamiento científico desde los primeros años 9
Metodologías activas-innovadoras para la Educación Infantil 14
El impacto del lenguaje del adulto en el desarrollo cognitivo y socioafectivo del niño 18
Interacciones efectivas en casa: Diálogos entre padres y docentes que promueven el desarrollo Infantil 21
La magia de la comunicación en la primera infancia: Más allá de las palabras 25
Gamificación: Jugar para aprender 29
El derecho a una identidad saludable: Conexión entre la lengua y la cultura originaria 35
El vínculo de apego: elemento clave del desarrollo socioemocional en la primera infancia 39
Primera Infancia: Una cuestión de ciudadanía 42
Cuidado para el desarrollo infantil en tiempos de pandemia 44
Enseñar y aprender competencias digitales docentes para educación infantil 49
Indicadores de calidad en los servicios educativos de niños de 0 a 3 años 53
El juego corporal en la práctica psicomotriz 59
Alimentación responsiva: nutrir y crecer en contextos afectivos 62

Sección II: Experiencias de innovación
Bebeteca educativa UNT virtual: Una experiencia de acompañamiento remoto parental en la Universidad Nacional de Trujillo 68
Willakuymi: "El arte de la palabra contada en casa" 75
Comiendo pescados azules estoy saludable y aprendo 83

Sección III: Resultados de investigación
Ruta de servicios de atención para gestantes y primer año de vida, en un distrito de Lima 92
El gasto público en la educación inicial en la Región Arequipa 101
Niveles de satisfacción de los practicantes docentes en el programa de adaptación de estudiantes de Educación Básica del Ministerio de Educación 109

Las competencias digitales de las maestras de educación inicial:
Un análisis descriptivo en algunas regiones del Perú 117
Competencias digitales en la formación inicial docente lambayecana:
Diagnóstico en tiempos del COVID-19 123
Lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad
en niños del nivel inicial de la ciudad de Puno 130
Método MAPIDO para iniciación de lectoescritura Institución Educativa
Inicial N° 1228 Nueva Esperanza Puno 135
Experiencias en la Práctica de Educación Inicial (zona rural)
durante el COVID-19 141
Percepción sobre competencias de crianza de los padres de familia
en el periodo de aislamiento social 146
Docente delivery como estrategia de aprendizaje-servicio para
desarrollar la grafomotricidad en niños preescolares 151
Máscaras del Drama Creativo en el desarrollo de la expresión
oral en niños de educación inicial de la ciudad de Puno 157
Actividades Musicales para mejorar las habilidades sociales en
los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de
Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019 165
Habilidades motrices y la iniciación de la escritura en
educación infantil 171
Talleres de expresión creativa infantil para desarrollar la
motricidad fina en niños y niñas de 5 años 177
Las habilidades lúdicas en el desarrollo de las habilidades
sociales en la Educación Inicial 182

Auspiciadores

UNICEF
Centauro
Coopera Infancia
Fundación Baltazar y Nicolás
Ministerio de Educación

PRESENTACIÒN

El Congreso Internacional de Educación Infantil “Compromisos y Desafíos para una Infancia Saludable” - CIEI 2020, fue organizado para conocer, compartir, analizar y difundir nuevos avances y tendencias en primera infancia con expertos referentes en la especialidad.

El CIEI ha cumplido los siguientes objetivos:

- Propiciar el intercambio de experiencias innovadoras, de discusión, investigación y promoción desde una perspectiva académica y profesional que favorezca la concepción integradora de la enseñanza.
- Generar discusiones teóricas y prácticas pensando en acciones presentes y futuras a favor de la infancia.
- Actualizar los múltiples y diversos enfoques teóricos contemporáneos articulados con Educación Infantil de estos tiempos, aplicados a la formación docente.
- Promover la participación de la comunidad local, regional y nacional, de manera que despierte el interés de todos aquellos profesionales inmersos en la atención a la primera infancia, para poder afrontar problemáticas sociales, a través de la aplicación de nuevas herramientas que permitan dar un servicio de calidad y eficiencia, acorde al avance acelerado del mundo.
- Difundir y compartir conocimientos, experiencias exitosas, iniciativas y buenas prácticas en Educación Infantil, mediante el conocimiento de resultados de investigaciones según los ejes temáticos para promover acciones de mejora a favor de la primera infancia y en la formación inicial docente.

En la Sección I se presentan los resúmenes de las ponencias nacionales e internacionales, que permiten difundir las nuevas tendencias en Educación Infantil según los ejes temáticos del congreso como son: enfoques científicos, desarrollo infantil temprano, tecnologías aplicadas en educación infantil, investigación e innovación en educación.

Las secciones II y III contienen los trabajos seleccionados bajo las modalidades de experiencias de innovación, que permiten resaltar las buenas prácticas docentes en la Educación Inicial, y trabajos en la modalidad de resultados de investigación, sección que difunde conocimiento tanto en la práctica pedagógica como en la formación inicial docente.

Es oportuno señalar que los trabajos fueron enviados a través de la Plataforma del CIEI y pasaron por una rigurosa selección del comité editor, que está integrado por investigadores de reconocida trayectoria a nivel nacional e internacional.

Agradecemos el financiamiento otorgado por Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Nacional de San Agustín a través de UnsaInvestiga por promover eventos científicos de alto nivel que permiten la actualización y generación de conocimientos, relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad académica universitaria con redes de profesionales de reconocida trayectoria.

Alejandra Lucia Hurtado Mazeyra
Coordinadora del comité editor

SECCIÓN I

RESÚMENES DE PONENCIAS

Mentes curiosas. Desarrollo del pensamiento científico desde los primeros años

Rocío Serrano Rodríguez
Universidad de Córdoba, España

Resumen
A lo largo de la siguiente conferencia vamos a intentar despejar los tres retos que he configurado en torno al pensamiento científico durante los primeros años de escolaridad del niño. En la primera parte (reto I) comenzaré con algunas definiciones sobre el pensamiento científico, especialmente en la primera infancia, cerrando este primer reto con la aproximación hacia la idea de que el pensamiento infantil es científico y, por lo tanto, convierte a los pequeños en investigadores e investigadoras desde edades muy tempranas. En este sentido, al profesorado se le plantea un doble dilema. Por un lado, la necesidad de convertirse en el maestro investigador de su propia aula (reto II) y, por otro lado, diseñar espacios de aprendizaje que aborden el pensamiento científico como un objetivo educativo (reto III). Respecto al segundo reto, investigar en la escuela es poder hacerlo en el aula con el fin de mejorar el trabajo diario, cambiarlo y favorecer aprendizajes de mayor calidad. Finalmente, el tercer reto hace un llamamiento a que maestros y maestras contemplen el pensamiento científico en sus aulas. Conocemos determinadas estrategias de enseñanza que favorecen el desarrollo de esa mirada curiosa y promueven el espíritu de exploración. Un espacio que requiere de oportunidades de aprendizaje sostenidas y acompañadas de un andamiaje.

Palabras clave: Ciencia, curiosidad, exploración, investigación-acción, formación

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, podemos afirmar que es indiscutible la necesidad de una formación científica desde la educación inicial que despierte en los niños el interés por la ciencia, y la investigación del mundo que les rodea.

Es justamente en este momento de la infancia cuando aún queda todo por descubrir, como dice Eleanor Duckworth (1994), una etapa donde surgen continuamente ideas maravillosas, ideas que seguramente no son nuevas para el mundo, pero sí para el niño cuando las piensa por primera vez.

En este sentido, Deanna Kuhn (2010) dedica gran parte de sus investigaciones al estudio del pensamiento científico en los más pequeños destacando la importancia de los procesos metacognitivos (reflexión de nuestro propio proceso de razonamiento) como un componente central del pensamiento científico. Es decir, pensar científicamente implica ser conscientes de lo que sabemos y de cómo lo sabemos.

En esta misma línea, existe cada vez más acuerdo acerca del papel que desempeña la educación científica en lo que se conoce como las habilidades del siglo XXI (Pinto, 2019).

Así que debemos empezar a recoger en nuestros diseños curriculares la "alfabetización del pensamiento científico" (Quintanilla, Orellana y Páez, 2020). Como maestros y maestras nos toca colocar las primeras piedras para el desarrollo de una mirada científica en los más pequeños.

2. RETOS DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LA PRIMERA INFANCIA

A. Reto I: Científicos y científicas desde la cuna. "Mentes curiosas".

Antes de preguntarnos por el desarrollo del pensamiento científico durante la primera infancia, debemos ponernos de acuerdo en este concepto.

Si hacemos una búsqueda rápida de acepciones sobre el pensamiento científico, comprobaremos que son muchas y variadas las definiciones encontradas. Sin embargo, me gustaría destacar la tesis de Richard Feynmann, ganador del Premio Nobel de física en 1965. Este físico apasionado en la tarea de divulgar ciencia y pensamiento científico, en su entrevista a la cadena BBC en 1985 utilizó la definición más clara y sutil de este pensamiento que podemos localizar en la literatura: **"El placer de descubrir las cosas"**.

En esta misma línea de abordar el pensamiento científico como el placer de descubrir las cosas que nos rodean, Harlen (2008) hace una aproximación más detallada indicando que:

1. Promueve y desarrolla la curiosidad por el mundo que nos rodea.
2. Contribuye a desarrollar modos de pensar y razonar basados en la evidencia y el razonamiento.
3. Implica la satisfacción de encontrar respuestas por uno mismo a preguntas propias.

Entonces surge nuestro primer cuestionamiento **¿el científico nace o se hace?** Una pregunta que ha evolucionado envuelta en la controversia. Por un lado, el pionero Jean Piaget (1967) y sus estudios de desarrollo cognitivo ponían de manifiesto que los niños a edades tempranas son irracionales, ilógicos, pre causales y limitados al aquí y al ahora. Ideas que han permanecido tanto en la política como en las prácticas educativas actuales.

Por el contrario, autores como Klahr, Zimmerman y Jirout, (2011) y Gopnik (2012), nos dan otra mirada. Estos investigadores argumentan que somos "científicos desde la cuna", nos mueve la misma curiosidad y el mismo entusiasmo a científicos que a niños. Sabemos que los niños desde muy pequeños tienen teorías intuitivas sobre el mundo que les rodea. Tratan de hacer representaciones sobre su entorno, a veces abstractas, para buscar respuestas coherentes a sus observaciones como

hacemos en la ciencia. Por otro lado, sabemos que los niños se basan en la experimentación como principal mecanismo de búsqueda de explicaciones o relaciones causales. Mayoritariamente lo hacen a través del juego (García y Abardía, 2019).

Estos resultados en consonancia con Gopnik (2012) quien sostiene que la enseñanza por indagación implica que los niños se involucren en investigaciones y exploraciones de distintos fenómenos de la naturaleza como mecanismos de construcción de las bases del pensamiento científico, donde son capaces de sacar conclusiones a partir de evidencias. Esto demuestra que dicha capacidad está muy presente desde edades tempranas.

Concluimos este primer reto afirmando que el pensamiento infantil es científico y, por lo tanto, las hipótesis, las inferencias, el aprendizaje a partir de la estadística y las observaciones son algunos de los métodos usados por los infantes convirtiéndolos en "pequeños científicos".

B. Reto II: Para crear primero hay que creer. "Formación docente"

Como hemos anticipado, cuando el niño llega al aula de infantil, trae consigo un conjunto de saberes y capacidades variadas, un escenario que brinda a los docentes la plataforma única para seguir avanzando en construir la mirada y el pensamiento científico del mundo.

Sin embargo, las investigaciones muestran que para que esas capacidades protocientificas (Cerón, 2017) se desarrollen en su totalidad necesitan de un docente que marque el camino de aprender a pensar. Es un pensamiento que no se desarrolla de manera espontánea y además tiene un límite (Kuhn, 2012) marcado por el tiempo. Es decir, cuando los niños participan en prácticas reflexivas durante un tiempo prolongado (varios años) sus estrategias científicas van mejorando. Con el tiempo, son capaces de proponer preguntas de investigación, de plantear problemas, de buscar patrones y relaciones, etc. Un conjunto de capacidades protocientíficas que van madurando y se van refinando con el tiempo y las oportunidades sostenidas de aprendizaje (Ortiz y Cervantes, 2015).

Aquí surge el segundo planteamiento **¿cuál es el papel de los docentes en ese camino y oportunidades de aprendizaje?** Partimos de que la enseñanza del pensamiento científico es compleja, y muchas veces el profesorado carece de una formación y cultura científica adecuada, lo que no significa que no quiera aprender. Por esta razón el docente tiene un doble dilema, por un lado, convertirse en maestro investigador de su aula y, por otro lado, ser capaz de crear oportunidades de aprendizaje sostenidas en el tiempo para el desarrollo del pensamiento científico entre sus alumnos. Este último dilema será abordado en el reto III.

Cuando hablamos del maestro investigador de su práctica educativa nos centramos en el docente que busca mejorar su trabajo en el aula, que piensa, analiza situaciones y busca soluciones, es consciente de que el modo para conseguir una transformación eficaz y válida, necesita de investigación (Stenhouse, 1993).

De acuerdo con Woods (1995), es el maestro quien ocupa una posición privilegiada para controlar las variables que influyen en el desarrollo de la clase, para recoger información, analizar y aplicar los cambios oportunos. Para llevar a cabo esta labor, en la literatura encontramos diferentes modelos y métodos de investigación (Soriano, 2000); sin embargo, vamos a centrarnos en el modelo de investigación-acción por ser el método que mejor se ajusta a la investigación en el aula (Kemmis y Mctaggart, 1988).

Según Hernández (1995) la investigación acción es: *"Un movimiento popular dentro de la investigación educativa cuyo propósito es animar a los profesores a reflexionar sobre la práctica educativa. Anima a los profesores a desarrollar sus propias teorías educativas a partir de la práctica en clase"* (p.120).

Aunque previamente, Kemmis y Mactaggart (1988) puntualizan que la investigación-acción no es lo que los docentes realizan cuando reflexionan sobre su trabajo, pues la investigación-acción debe de ser sistemática y rigurosa y requiere de cuatro fases metodológicas: Planificación (diagnóstico de la situación), acción, observación y reflexión (o evaluación).

C. Reto III: Enseñar a mirar el mundo con ojos científicos. "Ciencias más currículum"

De acuerdo con lo que hemos planteado a lo largo de la conferencia, todos los niños son científicos y, por lo tanto, se encuentran en un momento muy permeable para avanzar y construir este tipo de pensamiento. Sin embargo, venimos de una escuela donde lo habitual es que la ciencia se enseñe dando respuestas en vez de estimular la formulación de preguntas (Perkins, 2009).

En este sentido, el pensamiento científico debe de convertirse en un gran objetivo educativo donde seamos capaces de desarrollar algunas habilidades científicas como la inferencia, la clasificación, la observación, la formulación de preguntas y el planteamiento de hipótesis (Ortiz y Cervantes, 2015). **¿Pero cómo consigo desarrollar estas habilidades científicas en mis alumnos?**

Para dar respuesta a la tercera pregunta debemos de entender la configuración de estas habilidades con respecto a la construcción del pensamiento infantil. En relación a la primera, la inferencia, se pone en funcionamiento cuando ejercemos una actividad reflexiva sobre objetos, situaciones y fenómenos, de forma que el alumnado pueda extraer conclusiones sobre algo que no puede observar directamente. Autores como Gil (2010) y Duque y Correa (2011) demostraron que la capacidad para hacer inferencias está presente a los 3 años, aunque a medida que aumenta la edad esta habilidad se consolida.

Por otro lado, la clasificación es una de las habilidades que observamos con mayor frecuencia en esta etapa de la vida. Los niños son capaces de establecer criterios para organizar el conocimiento y la información que tienen de los fenómenos y objetos del mundo, pueden establecer sus criterios de clasificación, de semejanzas y diferencias.

De acuerdo con Pasek y Matos (2007) la observación es un registro sistemático válido y confiable de comportamiento, fenómenos o hechos. Es necesario guiar a los niños para usar la observación como mecanismo para obtener la información necesaria en sus investigaciones, lo que implica saber seleccionar lo relevante entre lo irrelevante. Hay que introducir actividades que fomenten la actitud de observar prestando atención a los detalles.

En la línea de lo anterior, la principal forma para desarrollar esta habilidad es la exploración que implica una forma activa de observar y de conocer algo y de interactuar con objetos y materiales. Este proceso se asocia a la formulación de preguntas que pueden generar nuevas investigaciones.

En este sentido, la investigación nace cuando se formulan preguntas, un proceso que, como afirma Narváez (2014), implica indagación y, por ende, observar con detalle una situación, plantearse preguntas y buscar conclusiones o relaciones. Los niños llegan a la escuela llenos de interrogantes que quieren resolver buscando una respuesta (Trujillo, 2001), un momento idóneo para facilitarles espacios, vivencias y experiencias que les ayuden a aprender a pensar. Debemos dejar que fluya la capacidad espontánea y natural del niño, evitar darles respuestas y fomentar que se sigan planteando preguntas ingeniosas, arduas, mal formuladas, etc. (Tonucci, 1995).

Por último, el planteamiento de hipótesis (predicciones) supone dar una explicación a un problema teniendo en cuenta las múltiples posibilidades que puede haber y los antecedentes que se conocen sobre ese fenómeno, hecho u objeto (Collantes y Escobar, 2016). En el caso de los más pequeños, las hipótesis guardan una estrecha relación con la imaginación del niño (Cabello, 2011). Las conjeturas que plantean les ayudan a entender el mundo que les rodea y a plantear explicaciones a fenómenos o eventos que suceden. Es en la escuela donde el niño comienza a elaborar esquemas y teorías explicativas de la realidad del mismo modo que los científicos. Es por ello que, en este contexto, debemos plantear espacios en el proceso de enseñanza para la búsqueda de respuestas. Como nos dice Tonucci (1995) lo demás lo harán ellos con su curiosidad, pues estarán permanentemente formulando hipótesis antes los diferentes fenómenos.

En definitiva, necesitamos una escuela que se convierta en un laboratorio para formar científicos, dedicando un mayor tiempo e interés a la planificación de estos aspectos en los currículos y programas educativos.

3. CONCLUSIONES

1. Reto I: Los niños piensan de forma muy similar al pensamiento que se emplea en la ciencia. Sin embargo, no debemos olvidar que las primeras teorías del desarrollo cognitivo se plantean como un pensamiento opuesto al método científico. Científicos y científicas desde la cuna.
2. Reto II: Las investigaciones demuestran que cuando el niño llega a la escuela trae capacidades e ideas acerca del mundo que le rodea que podrían considerarse las bases del pensamiento científico. El docente debe estar preparado para el desarrollo de los procesos de investigación.
3. Reto III: El pensamiento científico en la infancia como gran objetivo educativo. Promover la enseñanza de un aprendizaje basado en la creatividad y la curiosidad, creando oportunidades de aprendizaje que estimulen la formulación de preguntas. Somos curiosos desde las edades más tempranas y la escuela no puede acabar con ese espíritu explorador. Nos toca rediseñar una escuela acorde a las habilidades del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabello, M.J. (2011). Ciencia en Educación Infantil: La importancia de un rincón de observación y experimentación en nuestras aulas. Pedagogía Magna, 10, 58-63.

Cerón, A. U. (2017). Cuatro niveles de conocimiento en relación con la ciencia. Una propuesta taxonómica. Ciencia, 24(1), 83-90.

Collantes, B. I. y Escobar, H.A. (2016). Desarrollo de la hipótesis como herramienta del pensamiento científico en contextos de aprendizaje en niños y niñas entre cuatro y ocho años. Psicogente, 19(35), 77-97.

Duckworth, E. (1994). Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender. Madrid: Editorial Antonio Machado.

Duque, A. y Correa, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. Universitas Psychologica, 11(2), 559-570

García, A. y Abardía, F. (2019). Orientaciones para el diseño de escenarios para la exploración motriz en Educación Infantil. Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(1), 54-75.

Gil, L. (2010). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años.

Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research and policy implications. Science, 337, 1623-1627.

Harlen, W. (2008). Teaching, learning and assessing science K-12. London: SAGE Publications.

Hernández, F. (1995). Bases Metodológicas de la Investigación educativa. Murcia: McMillan.

Kemmis, S. y Mactaggart, T. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Leartes.

Klahr, D., Zimmerman, C. y Jirout, J. (2011). Educational interventions to advance children's scientific thinking. Science, 333, 971-975.

Kuhn, D. (2010). What is scientific Thinking and How does it develop? New York: Teachers College Columbia University.

Kuhn, D. (2012). Enseñar a pensar. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ortiza, G. y Cervantes, M.L. (2015). Scientific training during elementary education. Panorama, 9(17), 10-23.

Pasek, E y Matos, Y (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. Educere, 37, 349-356.

Perkins, D. (2009). Making learning whole. Nueva Jersey: Wiley.

Piaget, J. (1967). Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes. Chicago: University of Chicago Press.

Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Santillana.

Soriano, E. (2000). Métodos de investigación en educación. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. Buenos Aires: Troquel.

Trujillo, E. (2001). Desarrollo de la actitud científica en niños de edad preescolar. Anales de la Universidad Metropolitana, 1(2), 187-195.

Quintanilla, M., Orellana, C. y Páez, R. (2020). Epistemological representations on scientific thought competences among elementary trainee teachers. Enseñanza de las ciencias, 38(1), 47-66.

Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Woods, P. (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Metodologías activas-innovadoras para la educación infantil

Juanjo Mena
Universidad de Salamanca, España

Resumen
Las metodologías activas o innovadoras se erigen como el conjunto de procedimientos que el docente utiliza en el aula para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares. De modo genérico se puede decir que el término activo alude a una concepción más didáctica en la que se concibe al alumno como protagonista de los aprendizajes, mientras que el adjetivo innovador se refiere al uso de tecnologías de la información y la comunicación que son novedosas. El propósito de este escrito es hacer un barrido por aquellas metodologías activas más presentes en el aula de infantil para tener una visión en conjunto de todas ellas y discutir las implicaciones derivadas de su uso para la formación integral de los alumnos en la etapa de educación infantil.

Palabras clave: Metodologías activas, educación infantil, práctica docente.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se utiliza el término de metodologías activas en el ámbito de la educación se suele hacer alusión al uso del conjunto de procedimientos que el docente utiliza en el aula para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Todas las metodologías docentes, forman parte de la didáctica. La didáctica se entiende como la parte de la pedagogía que se encarga de estudiar fundamentalmente los métodos y técnicas de enseñanza. Es importante reseñar que no hay que confundirlo con los estilos de enseñanza, que son las maneras personales de los docentes de llevar a cabo sus clases, desde su actitud en el aula hasta el tono y cadencia de la voz. Cualquier método se fundamenta en unas teorías de aprendizaje que le dan sentido como técnica. Y ésta última, a su vez, deriva en el uso de una serie de estrategias (Mena y Calle, 2020).

Este tipo de metodologías se les conoce genéricamente con dos nombres: *metodologías activas y metodologías innovadoras*. El término de "activas" hace referencia al uso de técnicas y estrategias docentes que fomenten una interacción activa de los alumnos (no pasiva) en el aula siendo ellos los protagonistas de sus propios aprendizajes mientras el profesor actúa como guía, promotor o ayuda.

Por otra parte, el calificativo de "innovadoras" pone más de relieve el aspecto técnico -frente al didáctico- y se refiere a aquellas formas de enseñar que incluyen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) o Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Vivancos, 2008) como elementos 'nuevos' en la transmisión o generación de contenidos.

Este tipo de metodologías típicamente se oponen al concepto de metodologías tradicionales en las cuales el profesor es el agente activo frente a unos alumnos receptores de las enseñanzas, y el uso de tecnologías esencialmente analógicas (ej. pizarras, cuadernos, lápiz y papel, etc.)

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El planteamiento metodológico centrado en la educación activa pone el énfasis en el protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza (De Miguel, 2005, Ambassa, 2006, Rodríguez Izquierdo, 2008). Si bien es verdad que existen discrepancias a la hora de abordar de modo unánime conceptos como métodos de enseñanza, modelos, técnicas o estrategias de aprendizaje, todos ellos coinciden en mostrar que no existe una única opción metodológica que contribuya a alcanzar todos los objetivos y estándares que se persiguen en cualquier reforma educativa (Ritt y Stewart, 2010, Ferré, López y Carreño, 2010).

Ahora bien, para elegir un método de enseñanza es necesario tener en cuenta una serie de condicionantes y variables iniciales (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2011; Vallejo, 2011): los objetivos de aprendizaje, niveles de complejidad, el grado de control sobre el aprendizaje que tienen los alumnos, la posibilidad que tiene el método de propiciar un aprendizaje autónomo, la ratio de alumnos en el aula, las horas de preparación y formación necesarios para hacerlo efectivo.

La necesidad del uso de estas metodologías responde a que el propósito último del aprendizaje ha de basarse en el modelo educativo por competencias. Según Gonczi y Athanasou (1996) trata de integrar todos los saberes que se imparten en la escuela de modo significativo para que permitan al alumno resolver problemas de su vida cotidiana.

La finalidad de la etapa de Educación infantil según la normativa española del Real Decreto 1630/2006 es el de "Contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo y social" (artículo 2).

Los principios fundamentales que amparan esta etapa educativa en la gran mayoría de los países son:

- La individualización (tener conciencia de uno mismo)
- Socialización (interacción con otros: normas, valores y hábitos)
- Actividad /autonomía (capacidad de manejarse por sí mismo).
- Juego (aprendizaje activo)
- Globalización (no fragmentación de los contenidos)

2. AGRUPACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Existe una multitud de metodologías que se consideran activas en Educación infantil. A continuación, mostramos una agrupación de algunas de las metodologías activas más utilizadas en función de cuatro categorías:

1. Metodologías orientadas al trabajo en grupo.
    1.1.Aprendizaje cooperativo (AC)
    1.2.Aprendizaje orientado a proyectos (AoP)
2. Metodologías basadas en el juego y el refuerzo
    2.1.Gamificación.
    2.2.Juegos digitales
3. Metodologías orientadas a la creatividad
    3.1.Inteligencias múltiples.
    3.2.Método Doman.
    3.3.Método Reggio Emilia.
4. Metodologías integradoras.
    4.1. Pedagogía sistémica (con familias).
    4.2. Aprendizaje-servicio (entorno)

El *aprendizaje cooperativo* está basado en el aprendizaje en pequeños grupos donde los alumnos comparten ideas y experiencias para adquirir los objetivos de aprendizaje. Es importante en Educación infantil para inculcar el trabajo en equipo y la responsabilidad de asumir una parte de las tareas para avanzar conjuntamente.

El aprendizaje orientado a proyectos (AoP) tiene por finalidad lograr un aprendizaje significativo al hacer que los alumnos utilicen un enfoque basado en la investigación y experimentación del contenido que se está trabajando. Este método encuentra su fundamento, entre otros, en la teoría constructivista y sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978) y en la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey (Dewey, 2004).

La *gamificación* se entiende como aquel método que utiliza los elementos de los juegos (ej. dinámicas, mecánicas y componentes) en entornos no lúdicos, para hacer que las actividades resulten atractivas para los alumnos y así promover el esfuerzo y favorecer un mejor rendimiento. Por ejemplo, usar en clase medallas de oro, plata y bronce para reforzar las respuestas correctas de los alumnos en las tareas; uso de pegatinas en forma de estrella cuando hagan bien la tarea los alumnos, etc.

Algunas aplicaciones y juegos como ClasDojo, Plickers, o juegos de fuga ayudan a llevar a la práctica esta interesante metodología.

La *metodología del aprendizaje basado en juegos* utiliza juegos ya creados – comercializados o no- con el objetivo de aprender por medio de ellos. Existen multitud de ellos en el mercado que pueden ayudar en el aula de infantil. Por ejemplo, Apps para tablets como: Sorter, Preescolar Montessori, BimiBoo juegos para niños, Bini Bambini Juegos Educativos, etc. En ellos los niños (preferentemente de 1-4 años) aprenden desde las formas, los colores, números, letras, lógica, adición/sustracción, etc.

En lo referente a las metodologías que fomentan la creatividad y el pensamiento divergente podríamos resaltar:

Inteligencias múltiples. Más que una metodología se podría decir que es un enfoque de aprendizaje como lo es el modelo de las competencias. Habitualmente se le denomina metodología porque hace referencia a que los alumnos aprenden de modos diversos (no solo tradicional y más académico: lingüístico y matemático).

Método Doman. En realidad, se trata de un método que aplica mucho tiempo y es uno de los más usados en las últimas décadas en educación infantil. Se trata de presentar unos estímulos (bits de inteligencia) para hacer más efectivo el aprendizaje infantil ya que es en esta etapa cuando se considera que el cerebro tiene más plasticidad para asimilar conocimientos por distintas vías. Este método se une fundamentalmente con la lectura para que aprendan de modo visual y auditivo.

Método Reggio Emilia. Este método trata de fundamentar el aprendizaje con el aprovechamiento de la curiosidad infantil por una gran mayoría de los estímulos de su entorno. Es la llamada "pedagogía del asombro" y pretende enseñar a los niños de infantil a partir de la creatividad y la observación.

Entre las metodologías integradoras se consideran dos fundamentalmente: Los métodos de la *pedagogía sistémica* y los métodos del aprendizaje-servicio. En la primera es necesario que el alumno se sienta siempre dentro de un sistema educativo en el que la familia y la escuela sean dos elementos totalmente interrelacionados. Por tanto, la familia ha de estar presente en el proceso de aprendizaje del estudiante.

En cuanto al *aprendizaje-servicio*, este modelo integra métodos que pretenden integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno cercano del alumno, de tal manera que vivan la escuela como motor de entendimiento y cambio de todo aquello que les rodea. En esencia es una enseñanza basada en proyectos, pero con el foco puesto en la resolución de problemas y retos que afectan a la comunidad en la que se integran los alumnos (ej. charlas intergeneracionales entre personas mayores que vienen a la escuela de infantil y los alumnos). Es una extensión de un AoP pero enfocado a resolver un problema/necesidad de la comunidad.

3. CONCLUSIONES

Como cierre a este ensayo es necesario tener en cuenta que las metodologías activas son imprescindibles en el aula de educación infantil por dos razones esenciales. En primer lugar, está ampliamente justificado y demostrado que en esta etapa los alumnos aprenden desde una fase inicial de manipulación para poder llegar a la representación. Una representación que inicialmente es figurativa (ej. dibujos, formas, gráficos simples, etc.) para luego pasar a una abstracta (ej. representación del concepto de adición en el algoritmo de la suma). Dicho de otra manera, antes de aprender y "representar" cualquier concepto en su mente necesitan "tocar" y experimentar con los distintos recursos (objetos de uso común sin finalidad educativa) materiales (recurso entendido con una finalidad educativa) y estímulos (material que forma parte de

una experiencia organizada de aprendizaje o actividad) dentro su entorno. Teniendo en cuenta todo ello, parece más que evidente que el alumno ha de "aprender haciendo" en esta etapa y el profesor debe situarse en el plano de facilitador de experiencias de aprendizaje, no de un mero transmisor de conocimientos (enfoque tradicional). Este posicionamiento activo del alumno (no del profesor) como protagonista de sus propios aprendizajes es fundamental para su desarrollo motor, psíquico, social y personal.

En segundo término, y al hilo de lo anterior, este aprendizaje activo que se aplica en esta etapa educativa es necesario mantenerlo durante toda la escolarización ya que promueve la autonomía, la reflexión, el pensamiento crítico, la colaboración y la integración. Todas ellas son cualidades que empiezan a ser demandadas en los ciudadanos del futuro como esenciales para el desempeño de las profesiones del futuro.

Ruhl (2015) habla de las cinco cualidades profesionales y para la vida que cuentan más en la actualidad. Son las denominadas 5Cs: *Creatividad, Comunicación, Colaboración, Pensamiento Crítico, y Elección*.

Todas ellas empiezan a pesar más que los méritos del currículum vitae para muchas empresas en las entrevistas de trabajo en la edad adulta. Este tipo de cualidades solo se pueden forjar si se trabajan desde los inicios de la escolarización, dejando que los alumnos hagan, fomentando que sean ellos los que descubren sus aprendizajes, mientras los profesores se dedican a observar y a guiar. Este tipo de enfoque metodológico implica un esfuerzo constante del profesor por ser innovador, paciente, observador y orientador. Otras cualidades que necesitan de tiempo para encontrarlas en uno mismo, perfeccionarlas y mejorarlas.

Y es que, según Sierra Villamil y Vargas Castro (2017)

> Si la competencia consiste en un saber hacer en contexto, entonces las herramientas pedagógicas convenientes para su desarrollo y aprendizaje deberán integrar, por una parte, la participación activa de quien aprende y por otra un moldeamiento efectivo de los comportamientos planeados, a medida que se aprende; lo cual implica que el docente seleccione métodos de facilitación de aprendizaje que privilegien la participación activa del estudiante, en los que la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, de su implicación y de su compromiso, que tengan características más formativas que meramente informativas, que generen aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y que faciliten la transferencia a contextos más heterogéneos (p. 101)

Todo ello hace pensar que el uso de metodologías activas no responde a una moda sino a un modo de hacer efectivo desde el punto de vista docente el modelo actual de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambassa, C. (2006). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL. *Revista electrónica de Didáctica ELE, 8*. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

De Miguel, M. (coord.). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Alianza.

Ferre, A. J., López, J. A. y Carreño, A. (2010). Adaptación y desarrollo de la asignatura Motores y máquinas de la titulación de Ingeniero Técnico Agrícola en Industrias Agrarias y alimentarias ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU), 3 (3)141-151.

Mena, J. y Calle, C. (2020). *Actualización de estrategias en el aprendizaje integrado de idiomas. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado* (INTEF). Ministerio de Educación y Formación Profesional (España). Recuperado de http://formacion.intef.es/tutorizados/course/view.php?id=66

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Ritt, L. y Stewart, B. (2010). Innovative strategies for teaching Anatomy and Physiology. *TechTrend (1)*, 41-42.

Rodríguez Izquierdo, R. Mª. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos, 11*, 131-148.

Ruhl (2015) Teaching Methods for Inspiring the Students of the Future. TED talks. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=UCFg9bcW7Bk

Vallejo Ruiz, M.,y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP, 14* (1), 207-217.

Vallejo Ruiz, M. (2011). ¿Quién ha faltado hoy a clase? Todas las metodologías activas en el título de grado de Educación Infantil. (pp.63-81) En J. Maquilón Sánchez (Ed.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Disponible en file:///Users/juanjo_mena/Downloads/Dialnet-LaFormacionDelProfesoradoEnElSigloXXI-684838.pdf

Ritt, L. y Stewart, B. (2010). Innovative strategies for teaching Anatomy and Physiology. *TechTrend (1)*, 41-42.

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sierra Villamil, G. M y Vargas Castro, N. A. (2017). Divulgación de metodologías activas de evaluación del aprendizaje por competencias. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, pp. 98-112. DOI: https://doi.org/10.21501/25907565.2651

El impacto del lenguaje del adulto en el desarrollo cognitivo y socioafectivo del niño

Tamara Carolina Chubarovsky Heck
Educación y Lenguaje S.L, España

Resumen
La manera como los adultos le hablamos a los niños, las palabras que elegimos, la estructura de nuestras frases, nuestro tono de voz y las emociones que acompañan nuestro discurso, que se manifiestan a través de gestos y melodía de la voz, todo ello, tiene un profundo impacto en los niños.
Podría afectarles de forma negativa, pero también tenemos la posibilidad de apoyar muy significativamente el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños de nuestro entorno, ya sean estos nuestros hijos o nuestros alumnos, a través de un lenguaje consciente.
Si transformamos nuestros patrones comunicativos y articulación, si hacemos un uso adecuado de las palabras, de la gramática y, sobre todo, si lo hacemos con la máxima coherencia, tenemos una llave para facilitar aprendizajes en los niños.
Cuando utilizamos a conciencia el fenómeno de la neurona espejo, generando cambios en nosotros mismos, tenemos la posibilidad de generar cambios positivos en los niños, tanto en su ámbito socio afectivo como en el cognitivo.
A su vez, los cuentos y las rimas infantiles son excelentes recursos para potenciar esta labor.

PALABRAS CLAVE: Comunicación asertiva, lenguaje infantil, desarrollo infantil

1. INTRODUCCIÓN

La manera en la que como adultos hablamos a los niños, las palabras que elegimos, la estructura de nuestras frases, nuestro tono de voz y las emociones que acompañan este discurso, que se manifiestan a través de nuestros gestos y melodía de la voz, todo ello, tiene un profundo impacto en los niños.

Cómo les hablamos podría afectarles negativamente, pero también tenemos la posibilidad de, a través de un lenguaje consciente, apoyar significativamente el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños de nuestro entorno, sean estos nuestros hijos o alumnos.

Los niños adquieren las capacidades puramente humanas de hablar y pensar a través de la imitación, a través de los modelos de su entorno, por eso los adultos somos cruciales en este aprendizaje. De nosotros depende en gran medida que puedan desarrollar su lenguaje y pensamiento, lo que a su vez será clave para su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Pero además, nuestra propia manera de hablar y pensar influye en su estado emocional y madurez cerebral.

Nuestra coherencia, la unidad entre nuestros pensamientos, nuestras palabras y emociones, además de facilitarle el aprendizaje de la lengua, les aporta seguridad emocional y claridad mental. En cambio, nuestra neurosis, incongruencia, falta de claridad e ironía, no solo entorpecen el aprendizaje del habla, sino que además hacen nuestro discurso menos efectivo, creando inseguridad y falta de claridad en los pequeños.

De ahí la importancia de que empecemos a tomar conciencia de nuestro modo de comunicarnos con los niños, para transformarnos en agentes facilitadores de su desarrollo.

2. CUERPO CENTRAL

A. El impacto del contenido emocional de nuestras palabras. Lenguaje coloquial

Cuando hablamos, solamente el 20% de nuestro discurso lleva el contenido conceptual de lo que queremos decir. El otro 80% transporta información emocional, que generalmente emitimos de manera inconsciente a través de nuestros gestos, tono y ritmo del habla, es decir a través de la prosodia.

Cuanto más pequeños son los niños, más les llega el contenido emocional y menos el conceptual, por eso es tan importante ser muy conscientes de cómo hablamos, observar cómo decimos las cosas, ya que el niño presta más atención y es más sensible y obediente al contenido emocional de nuestras palabras que a su significado.

Por eso es que cuando les decimos que se tranquilicen hablándoles con nerviosismo, difícilmente se calmarán. Del mismo modo será difícil que hablen con calma si se lo pedimos gritando.

Hoy día sabemos que la razón de este fenómeno está en las neuronas espejo, muy activas en la infancia, que son las que permiten aprender por imitación. También son la llave de la empatía, gracias a que permiten sentir lo mismo que el otro. Las neuronas espejo facilitan aprendizajes porque a los niños les llega la información directamente, sin necesidad de explicaciones, simplemente se activa en ellos, en sus cerebros, lo que está activo en su interlocutor, en este caso nosotros los adultos.

Mi método, el método Chubarovsky, está basado en gran medida en esto, y es algo que requiere de gran autoconciencia, compromiso y coherencia por nuestra parte, porque cuando no somos coherentes, cuando mandamos mensajes confusos, lejos de facilitar aprendizajes en los niños les provocamos confusión.

Otro ejemplo son los mensajes confusos e irónicos como cuando decimos “muy bonito, ¿no?” en tono feo y regañando. Lo mismo ocurre cuando preguntamos “¿Puedes lavarte los dientes?” en tono duro e imperativo.

En cambio, utilizando nuestra voz y palabras con conciencia y autodominio podemos facilitar cambios emocionales y cognitivos en los niños a través del cambio en nosotros. Podemos, por ejemplo, calmarlos con un tono sereno y cálido, podemos activarlos con un tono dinámico.

Otro problema actual es que tendemos a hablar a los niños pequeños con frases largas y complejas, dando exceso de explicaciones. Y en realidad para el niño es un alivio escuchar una orden clara y simple como "nos ponemos los zapatos". El problema no es lo que decimos sino cómo lo decimos.

Expresado de manera dura, seca o gritando se transformaría en una frase negativa. Si decimos, "venga, cariño, vamos, que hay que ponerse los zapatos, ¿te parece? ¿Nos ponemos los zapatos? Es que afuera hace mucho frío y sino te los pones te vas a constipar" hay exceso de simpatía, explicaciones y duda y difícilmente será eficaz. Posiblemente a continuación pasemos a la antipatía, con un grito "¡te he dicho ya 10 veces que te pongas los zapatos!"

Es importante ser capaces de hablar con claridad, de manera neutral, sin antipatía y a la vez con decisión y entusiasmo. Sin ñoñería, de manera cálida y natural. "¡Nos ponemos los zapatos, que nos vamos al parque!" puede ser dicho con entusiasmo y alegría, con un tono que invite a ponerse los zapatos.
No es pecado hablar con claridad, siempre que la emoción no sea negativa, la falta de claridad en nuestra expresión hace que los niños no comprendan, sea poco efectivo y luego subamos el tono, con las consecuencias que esto conlleva.

El grito no resuelve nada y tiene un impacto negativo hasta en lo fisiológico, ya que produce cierta contracción respiratoria, a su vez nos delata, evidencia nuestro propio desbordamiento emocional y falta de control. Por el contrario, cualquier cambio positivo en nuestra propia conducta y manera de hablar tiene un impacto positivo en la conducta de los niños.

Como pautas generales vale resumir:
- Hacer frases completas, cortas y simples.
- Cuidar la manera de hablar, el tono emocional y los gestos.

Es muy importante evitar el lenguaje duro y frío, en cambio es fundamental ser capaces, por ejemplo, de hablar con energía pero libres de toda agresividad. Y, sobre todo, es muy valioso ser capaces de hablar con calidez, redondez y envoltura.

Nuestras palabras pueden actuar como verdadero bálsamo protector, como cálida envoltura, nuestras palabras y modo de hablar, colmado de conciencia y coherencia aporta seguridad emocional y claridad mental, tanto a nosotros como a los que nos escuchan. Nuestra emoción impregnada en nuestras palabras baña al interlocutor y lo contagia y precisamente lo que queremos es dar a los niños un baño de estabilidad, seguridad y confianza.

B. El impacto del contenido conceptual de nuestras palabras

El cómo hablamos y el qué decimos son igualmente importantes, por suerte en este ámbito ya hay mucha conciencia, sabemos que nuestras afirmaciones tienen un profundo impacto, transformándose en decretos.

Si a un niño le digo "eres tonto", lo estoy invitando a transformarse en tonto. En la frase "eres tonto" estoy atacando la integridad del niño, esta afirmación podría afectar su nivel cognitivo. Si le digo "eres malo" afectará a su conducta, si le digo "eres gordo" a su metabolismo, y en cualquiera de los ejemplos estaremos atacando su autoestima y autoimagen.

Diciendo "lo que has hecho es una tontería" habremos mejorado bastante la situación, ya que no estaremos atacando al niño, sino a su acción. Sin embargo, sigue siendo una frase abstracta y subjetiva que poco ayuda a mejorar la situación.

Podemos en cambio decir "ahora nos sentamos con los pies bien apoyados en el suelo y la silla bien pegada a la mesa". Esta es una frase constructiva que ayuda al niño a saber qué esperamos de él, es una frase que fácilmente podremos decir en un tono neutral, sin violencia, es descriptiva, concreta y objetiva que aportará claridad al niño.

Cuando los niños no hacen caso o se portan mal, nos toca asumir nuestra parte, mejorando su comportamiento a través de la mejora de nuestra propia asertividad y capacidad comunicativa.

En este sentido los cuentos son un recurso maravilloso para transmitirles, a través de imágenes y metáforas, contenidos que puedan ayudarles a superar situaciones difíciles, mejorar comportamientos, así como brindar explicaciones con un lenguaje acorde a su edad, no de manera abstracta.

En los cuentos clásicos podemos encontrar imágenes similares a las de una situación real, vemos en estos relatos cómo se superan adversidades y se resuelven conflictos, expresados a través de metáforas, la mejor forma de enseñar a los niños.

También podemos crear una historia específica para una situación determinada. Aquí vemos cómo a través del contenido de nuestras palabras, ya sean coloquiales o en el marco de una narración o cuento, tenemos otro eje a través del cual podemos impulsar notablemente el desarrollo socioafectivo y cognitivo de los niños.

C. El impacto de nuestra voz

La voz es sonido y el sonido es vibración que mueve cada una de nuestras células y las de nuestro interlocutor. La cuestión es si esta vibración es positiva o negativa.

Si nos ponemos la mano en el pecho y hablamos con un tono estridente y agudo, veremos que no vibra el pecho sino la cabeza, es un hablar mental que altera el sistema nervioso del que escucha. Un hablar cálido que vibra en nuestro corazón denota que estamos conectados (desde el corazón) con lo que decimos y, por tanto, es un habla capaz de "tocar" los otros corazones.

Con una voz sana, auténtica y armónica resulta más fácil conectar con los niños que con una voz estridente, artificial o

ñoña. Los niños están deseosos de percibir personas de verdad, no personajes, conectar con nuestra verdadera y auténtica voz nos ayuda a conectar con los otros y también con nosotros mismos, nos ayuda a estar más presentes y centrados.

Y si nosotros estamos más presentes y centrados, favorecemos (por neurona espejo) estas cualidades en los niños, teniendo una influencia positiva sobre sus emociones y cognición.

D. El impacto de nuestra articulación (dicción)

Según Rudolf Steiner una buena articulación aporta salud a todo el organismo, ya que garantiza una buena oxigenación, a la vez que permite a los sonidos ejercer su labor curativa. Por ejemplo, si la /r/ suena bien activa todo el sistema circulatorio y respiratorio (corazón y pulmón) y, desde el punto de vista emocional, aporta alegría. La /l/ activa especialmente nuestros fluidos y nos proporciona calma.

Comprender el efecto terapéutico de los sonidos es complejo, pero a simple vista podemos vivenciar los efectos positivos de una buena articulación frente a otra vaga y difusa. Hoy día a través del magnetoencefalograma (MEG) se ha podido constatar lo que ocurre en el cerebro del niño mientras nos escucha.

El MEG demuestra científicamente lo que Rudolf Steiner ya decía sobre el impacto de nuestro lenguaje. A través de esta prueba se puede observar que cuando un adulto habla con poca claridad, en el cerebro del niño se activan las mismas áreas que en el orador, en este caso a través de conexiones neuronales difusas.

Al escuchar a un adulto que habla claro y bien articulado se activan cantidad de conexiones neurológicas, de manera precisa y clara, se activa la comunicación interhemisférica y de manera intensa el lóbulo frontal. A través de la activación de una buena articulación activamos también las áreas cerebrales vinculadas al pensar.

Nuestro lenguaje tiene un impacto en la fisiología del cerebro del niño pequeño, dándole forma y estructura, sobre todo las consonantes hacen esta labor porque articular significa moldear la consonante, que a su vez modela los órganos, es bastante sencillo percibir el efecto de la articulación en nuestro cerebro y estado de presencia.

En cuanto hablamos poco articulado, vocálico, con la mandíbula floja, la lengua caída y los labios entre abiertos sin tonicidad, nos sentimos algo tontos. En cuanto articulamos clara y bellamente las consonantes nos sentimos presentes, despiertos y más “listos”, sentimos claridad en nuestro pensar. Esto mismo le ocurre al niño tan solo de escucharnos.

Además de una buena articulación al dirigirnos coloquialmente a los niños, podemos mejorar a través de las rimas, concretamente las Rimas con Movimiento®, que tienen gran impacto en su desarrollo neurológico mediante la conciencia en la articulación. Solo de escucharnos recitar las rimas les ayudaremos a activar su propia articulación, a estar más presentes y atentos.

3. CONCLUSIONES

La voz y el lenguaje del adulto obstaculizan o apoyan el desarrollo del niño, es una gran responsabilidad que está en nuestras manos, nuestra coherencia en la expresión les facilita el desarrollo de su propia capacidad de expresión que será clave en su desarrollo socioafectivo y su desenvolvimiento en el aprendizaje.

A su vez, quien sabe comunicarse asertivamente no necesita de armas, ni gritos ni otras formas de violencia, la semilla de la paz del mundo comienza con los modelos de comunicación no violenta y convivencia de cada hogar y escuela.

Merece la pena prestar especial atención a qué y cómo hablamos en el entorno de los niños, por su desarrollo afectivo, académico y por la evolución social del planeta.

Este trabajo sobre el efecto del lenguaje del adulto, tanto en su habla coloquial como a través de las rimas con movimiento y los cuentos, se mostró de gran utilidad tanto en el hogar como en la escuela y la terapia, teniendo el impacto más relevante en la franja de niños de 0 a 7 años. Vengo aplicando estos conceptos hace más de 20 años y entre tanto, son cientos los profesionales a los que he formado y han podido validar a través de la experiencia los contenidos aquí expuestos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chubarovsky, T. (2017) La fuerza curativa de la voz y la palabra. Madrid. Educación y lenguaje

Von Bonin, D. (2018) Sprachgestaltung und dramatische Kunst Menschenkundliche Grundlagen der Sprachgestaltung. Berlin. Verlag am Goetheanum.

Patzlaff, R. (2017) Sprache, das lebenselixier des kindes. Stuttgart Verlag Freies Geistesleben.

Martens, M. (2010) Die verborgene wirkungen der sprache im kindergarten. Stuttgart Verlag Freies Geistesleben.

Interacciones efectivas en casa: Diálogos entre padres y docentes que promueven el desarrollo infantil

Veronica Beytia Ochoa
Perú

Resumen

La conferencia titulada "Interacciones efectivas en casa: Diálogos entre padres y docentes que promueven el desarrollo infantil" se articula alrededor de tres preguntas:

¿Por qué es valioso influir en la calidad de las interacciones entre adultos y niños?

¿Qué decimos a los padres sobre las interacciones que sostienen con sus hijos?

¿Cómo nos comunicamos con las familias sobre las interacciones?

Palabras clave: Interacciones efectivas, habilidades parentales, cuidado cariñoso y sensible, educación inicial de calidad.

1. INTRODUCCIÓN

La conferencia titulada "Interacciones efectivas en casa: Diálogos entre padres y docentes que promueven el desarrollo infantil" se articula alrededor de tres preguntas:

¿Por qué es valioso influir en la calidad de las interacciones entre adultos y niños?

¿Qué decimos a los padres sobre las interacciones que sostienen con sus hijos?

¿Cómo nos comunicamos con las familias sobre las interacciones?

Comencemos con la primera de estas interrogantes: ¿Por qué es valioso influir en la calidad de las interacciones entre adultos y niños en casa?

Responderemos esta pregunta desde dos puntos de vista, la ciencia del desarrollo infantil y el derecho.

Qué nos dice la ciencia del desarrollo infantil: la interacción entre el bebé o niño y los adultos que lo cuidan es uno de los factores esenciales para el desarrollo del cerebro. Y, por lo tanto, para el desarrollo cognitivo y socio emocional. Algunos investigadores plantean que las interacciones de "ida o vuelta" o "servir y devolver" son el elemento clave que los seres humanos más jóvenes necesitan para desarrollar su potencial.

Qué nos dice el derecho: según la Convención de los derechos de los niños, las familias, los Estados tienen la responsabilidad de asegurar que niñas y niños encuentran oportunidades cotidianas para expresarse y participar en interacción con personas cercanas que los escuchan y toman en cuenta su forma de pensar y sus ideas, porque estas acciones son fundamentales para un crecimiento saludable y el ejercicio de sus derechos.

Si esto es así, ¿entonces qué vamos a hacer?, ¿cómo los educadores de nivel inicial vamos a orientar nuestro trabajo con las familias?

Este cuestionamiento se aplica en general a nuestro trabajo con las familias, pero cobra especial importancia en la coyuntura de la pandemia. Se nos ha presentado una oportunidad valiosa para cuestionarnos y crear nuevas prácticas, favorables para las niñas y los niños.

2. HABLAR CON LOS PADRES

2.1. ¿Qué decimos a los padres sobre las interacciones entre adultos y niños?

Cuando hablamos con los padres sobre este punto, es necesario decir que:

a) Hay mitos y realidades sobre el desarrollo infantil
b) Conversar con los niños está al alcance de todos
Profundicemos en estas dos ideas.

a) Hay mitos y realidades sobre el desarrollo infantil

En el Perú está extendida una forma de pensar sobre la inteligencia de los niños, el mito es que niñas y niños recién empiezan a pensar y aprender cuando van al jardín o al colegio, cuando su maestra les enseña en una clase (Bird et al 2019).

Como consecuencia de este mito, no conversamos con los bebés ni con los niños. Solo el 47,7% por ciento de niñas y niños hasta los tres años participan de forma frecuente en las conversaciones con los adultos (INEI 2020).

Pero la ciencia del desarrollo infantil ha demostrado que este mito está lejos de la realidad: los bebés y los niños menores de seis años tienen una mente vivaz, que aprende todos los días, en todo momento. Antes de hablar, el bebé y el niño están procesando gran cantidad de información, haciendo conexiones neuronales, que forman el cerebro.

La ciencia nos muestra que, para que esto ocurra de manera saludable, es indispensable que los adultos a su alrededor interactúen con el niño, en diversos momentos de la vida cotidiana. Entonces, hablemos con los padres, madres y otros cuidadores sobre estos mitos, y también sobre lo que la

ciencia nos enseña acerca del desarrollo del cerebro y de las capacidades de los niños.

Así podremos hacernos conscientes de los mitos que nos llevan a cometer una injusticia con los niños. Ellos y ellas están llenos de potencial, y nosotros tal vez lo ignoramos.

"¡Quién iba a pensar que a los tres meses ya le puedo hablar y que eso forma su cerebro!" nos dijo un padre en una reunión.

b) Conversar con los niños está al alcance de todos

Interactuar con los niños para promover su desarrollo está al alcance de todos. Podemos ayudar a los padres a identificar las barreras que actualmente no les permiten relacionarse de manera efectiva con los niños.

Algunos padres dicen que tienen muchas dudas sobre si lo que hacen es favorable para el desarrollo de sus hijos, o que les faltan ideas de qué actividades pueden hacer juntos, o tal vez sienten que todo el día están corriendo y les falta el tiempo. O tal vez dicen que no saben cómo orientar a la persona que se queda en casa con los niños, ya sea un hermano mayor, un abuelo o una vecina.

El mensaje que necesitan escuchar de nuestra parte es que ellos tienen dentro de sí todo lo que se necesita para ayudar a los niños en su desarrollo. Y que no es necesario hacer una actividad específica o ir a algún lugar en particular. Es más importante el cómo se relacionan con los niños, en cualquier actividad cotidiana que hoy día ya realizan. No es necesario hacer algo más. Sino relacionarse de una manera diferente en aquellos momentos en que están juntos.

¿Esto cómo se ve?

Imaginemos a un papá que se llama Ramiro y su hija Yamile. Ramiro mira a los ojos a su hija cuando va a despertarla por la mañana, la llama por su nombre cuando le dice que el desayuno está listo, le avisa que tal vez podría dolerle un poquito antes de peinarla y le pide que le avise si le está jalando el pelo sin querer, mira atento cómo ella toca el agua cuando se lava los dientes y le comenta que hoy el agua está muy fría porque el día también está frío, se interesa por las iniciativas que Yamile muestra en sus juegos para seguir las ideas que la niña propone, Ramiro escucha las ideas y preguntas de su hija, y le responde, en otros momentos Ramiro le cuenta historias o le lee un cuento, o le explica cómo se prepara un plato de comida o por qué es necesario lavarse las manos, hablan para organizarse antes de ir a la bodega, por qué camino irán, qué necesitan llevar, y qué productos van a traer, Ramiro pone de su parte para tener conversaciones ricas y complejas con su hija, con preguntas y comentarios.

Para esto aprovecha diversos momentos del día, cuando la niña se levanta, cuando preparan el desayuno, cuando la ayuda a vestirse o lavarse los dientes, en los momentos de juego, cuando se están organizando para salir a la calle, cuando están en la bodega o el mercado haciendo una compra, cuando viajan juntos en la moto, cuando caminan por la calle o se detienen en un paradero.

2.1. ¿Cómo nos comunicamos con las familias sobre las interacciones?

Para responder esta pregunta, usaremos dos estrategias que han mostrado ser efectivas en diversas investigaciones sobre acompañamiento a familias:

a) Hablar de esto en las reuniones y llamadas que regularmente tenemos con los padres y otros cuidadores.

b) Ofrecer recursos para que los padres tengan más ideas y desarrollen sus habilidades (aplicaciones, biblioteca escolar)

Profundicemos en estas ideas a través de algunos ejemplos:

a) Hablar de esto en las reuniones y llamadas que regularmente tenemos con los padres y otros cuidadores.

Directores y docentes nos comunicamos con los padres de familia en diversos momentos del año. Se sugiere incluir de manera explícita en reuniones con las familias, lo que sabemos sobre la efectividad de las interacciones. En una escuela, se desarrollan talleres con maestros y padres para practicar cómo interactuar para organizarse con los niños, o cómo ejemplificar el uso del lenguaje oral, o cómo conversar después de la lectura de un libro.

Busquemos integrarlo en las conversaciones cotidianas, cuando llamamos por teléfono o mandamos un mensaje de texto con algunas indicaciones para el programa Aprendo en Casa. Por ejemplo, una docente le pide a la mamá que le cuente cómo se organizaron con la niña para las actividades de ese día, y cómo conversaron en casa los padres y hermanos para recoger las opiniones y puntos de vista de la niña sobre el programa de televisión de ese día.

O a la hora de entrada y salida de la escuela, cuando se reactive el servicio presencial. Estos son momentos propicios para observar cómo interactúan padres e hijos, por ejemplo, cuando se lavan las manos en el baño o guardan la mochila. También se puede abrir conversaciones, por ejemplo, ¿pudieron conversar mientras venían en la moto?, ¿de qué hablaron?, ¿algo interesante que vieron desde la ventana del bus?, ¿cómo se organizaron hoy en casa para la preparación del desayuno?

Otra opción en estos momentos es revisar con la mamá y la niña el plan de actividades para el día, y recoger las opiniones y deseos que tienen con relación a ese plan. ¿Cómo te imaginaste que sería el día de hoy en el jardín?, ¿en cuál de estos grupos te gustaría participar y qué planeas hacer allí? Cuando los padres y otros cuidadores participan en estas conversaciones, pueden observar cómo la maestra y los niños conversan, y participar también agregando sus puntos de vista. Así tienen nuevos referentes, y practican habilidades para una interacción efectiva.

b) Crear un sistema en la escuela que permita ofrecer recursos para que los padres tengan más ideas y desarrollen sus habilidades

Los programas de educación inicial con mejores resultados incluyen estrategias de trabajo con los padres de familia, y les ayudan para que puedan ofrecer el cuidado cariñoso y sensible que los niños necesitan (Prado, Larson y Shankar, 2020)

Desde hace unos años, y mucho más debido a la pandemia, se han multiplicado los programas educativos que ponen a disposición de las familias plataformas o aplicaciones que los ayudan en su labor de padres, tales como:

- Vroom.org,
- Nadie nace sabiendo (ruta de acompañamiento a familias creado por la DIGEBR del Ministerio de Educación),
- Programa de comunicación de la Fundación Baltazar y Nicolás.

Actualmente pueden encontrarse múltiples recursos para ofrecer apoyo a los padres y cuidadores desde la escuela.

Una estrategia que ha probado ser efectiva es organizar sistemas dentro de la escuela para que las familias puedan acceder a recursos para entender cómo se desarrollan los niños y niñas, cómo ellos pueden ayudar, donde se les brindan espacios a los padres, madres y cuidadores para desarrollar sus habilidades.

Algunos referentes exitosos, crean estos centros con recursos para padres y cuidadores dentro de la biblioteca o de la ludoteca de la escuela. “Los centros de recursos para padres, ubicados en bibliotecas escolares y comunitarias de pueblos y ciudades, son lugares a los que pueden acudir las familias para reunirse, conseguir y compartir información y competencias, y utilizar recursos como libros para niños, folletos sobre salud y desarrollo infantil, juguetes útiles para estimular el desarrollo de sus hijos, etc.” (Shah y Aitikulova, 2019)

En todos los casos, es necesario ser coherentes entre lo que decimos y hacemos. “Practica lo que predicas”.

Si prestamos atención a los padres, los escuchamos, tomamos en cuenta sus puntos de vista, estamos modelando la manera en que esperamos que ellos se relacionen con los niños. Si lo hacemos de la misma manera con nuestros colegas, los padres y los niños nos verán, y estaremos siendo un referente para construir una cultura de relaciones en la escuela que impulse el crecimiento de las personas.

En un ambiente de escucha e interacciones positivas, se difuminan los límites entre el enseñante y el aprendiz. Tanto el adulto como el niño se predisponen a aprender. No estoy diciendo que el adulto renuncia a su autoridad y posición de responsabilidad sobre el cuidado y protección del menor. Lo que estoy diciendo es que se abren las puertas para el aprendizaje, donde tanto los adultos como los niños se transforman en la interacción, ambos aprenden y crecen, porque descubren algo nuevo acerca del mundo y en especial acerca de sí mismos y lo que pueden lograr juntos.

3. CONCLUSIONES

Los programas de educación inicial que logran tener un impacto positivo en el desarrollo y aprendizaje de los niños, tienen varios ingredientes:

Interacciones efectivas dentro del aula entre los maestros y los niños.

Soporte a los padres para que cumplan de la mejor manera su función de cuidado a los niños.

Gracias a las evidencias que muestran los estudios sobre la efectividad de los programas de educación inicial y, en general, de todas las intervenciones para el desarrollo infantil, hoy sabemos lo necesario que es integrar servicios orientados a las familias. Si queremos provocar realmente un impacto positivo en los indicadores de aprendizaje y desarrollo infantil, necesitamos influir en la calidad de las interacciones con los niños dentro y fuera de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beytia, V. y Perez, E. (2019). Interacciones que promueven aprendizajes. Guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 5 años. Perú. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Inicial.

Bird, M. D., Fond, M., & Kendall-Taylor, N. (2019). Antes de caminar y hablar: Identificando las brechas entre los expertos y el público sobre desarrollo de la infancia temprana en Perú. Washington, DC: FrameWorks Institute.

Center on the developing child at Harvard University (2020). Cómo apoyar a los niños (y recibir apoyo usted mismo) durante el brote de COVID-19.

INEI (2020) Desarrollo infantil temprano en niños y niñas menores de 6 años. ENDES 2019. Lima: Instituto nacional de estadística e informática y Ministerio de desarrollo e inclusión social.

Naciones Unidas (2006). Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Observación general N°7. Ginebra: Comité de los derechos del niño.

MINEDU (2020) Nadie nace sabiendo: una radionovela para aprender juntos. Portal de familia y comunidad. PeruEduca. http://www.perueduca.pe/familia/noticias-2020/11/nadie-nace- sabiendo-una-radionovela-para-aprender-juntos

Prado, E., Larson, L. y Shankar, A. (2020) Cómo ayudar a los niños a crecer en inteligencia, no solo en altura. Espacio para la infancia. Fundación Bernard van Leer.

PUCP (2020). Evaluación continua del impacto de la Covid-19 en el desarrollo de Niños y Niñas menores de 6 años ECIC 19. Informe final de resultados versión 1. Pontificia Universidad Católica del Perú, Copera Infancia y Fundación Baltazar y Nicolas.

Shah, S. y Aitikulova, B. (2019). Difusión del cuidado cariñoso y sensible mediante un enfoque multisectorial ascendente en Kirguistán. Espacio para la infancia. Fundación Bernard van Leer.

Shonkoff, J. (2020). Stress, resilience, and the role of science: responding to the coronavirus pandemic. Center on the developing child at Harvard University.

Teachstone (2020). Effective family support for out of classroom learning during Covid-19.

La magia de la comunicación: Más allá de las palabras

Luzmila Mendivil Trelles de Peña
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Resumen

El presente estudio profundiza en los procesos comunicativos propios de los tres primeros años de vida por constituirse como experiencia estructurante y etapa crucial en el establecimiento de vínculos y el desarrollo de la subjetividad y de la propia identidad a partir de las interacciones madre-niño. Es en los primeros tres años que se sientan las bases del desarrollo cerebral e impacta en el ulterior desarrollo del conocimiento y de los significados (cognitivos, psicomotrices, emocionales).

El desarrollo de la comunicación es comprendido a partir de procesos relacionales recíprocos que tienen su origen desde que el bebé en formación tiene la capacidad de escucha, que es cuando la madre empieza a elaborar su identidad materna y entra en diálogo con él cuando lo alberga en su útero. Con este propósito aborda la etapa prenatal como un período de génesis de la comunicación.

La comunicación es entendida como un proceso inicialmente centrado en la díada madre-niño que incorpora progresivamente la relación con los otros y con los objetos. El desarrollo comunicativo entonces, integra diversas formas de expresión: tónico-relacionales, vocales, gestuales, rítmicas, habladas, rimadas, cantadas, entre otras, así entendido este proceso trasciende el habla y el lenguaje escrito, no obstante, son condición para el posterior desarrollo de la comunicación oral y escrita.

Para concluir, presenta algunas señales de alerta a fin de prevenir posibles alteraciones en el desarrollo del proceso comunicativo.

El estudio concluye con que la comunicación en la infancia temprana trasciende la expresión oral, y en este proceso, el rol del adulto es vital. Es desde la sintonía y la serie de expresiones no verbales que los niños descubren el sentido de la comunicación. El afecto por tanto cumple una función central en este proceso al constituirse como espejos de placer o displacer que funden o retrasan el desarrollo de la comunicación.

Palabras clave: Comunicación, comunicación no verbal, rol materno, infancia temprana.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar del proceso de comunicación humana implica abordar un fenómeno complejo y polisémico. En virtud de ello el presente estudio se posiciona de una postura interaccionista y asume la comunicación como un proceso situado de producción y mediación de conocimiento (Rizo, 2015). A lo largo del mismo, se tratará de mostrar que la comunicación trasciende un código simbólico unidireccional, más bien se trata de un intercambio de experiencias de intersubjetividad que afirman las identidades de los actores de estos procesos.

Aun cuando existe debate en torno a la comunicación prenatal, este es abordado desde los aportes de López (2009); de la Herrán (2015); Hurtado, M.; Cuadrado, S. y de la Herrán, A. (2015) autores para los que este período no debería ser obviado en tanto es el inicio de una serie de intercambios bioquímicos, físicos y psíquicos que surgen entre el niño prenatal, la madre, el padre, la familia y el contexto. Asimismo, la formación de vínculos, la afirmación de las identidades y el cuidado amoroso al bebé se originan también en este período.

Luego se presentan diversas formas de comunicación con el recién nacido, incidiendo en las no verbales. A partir de ello se destaca el rol de los adultos como espejos de comunicación que fortalecen los procesos. Dentro de las formas no verbales se aborda la comunicación rítmica y melódica, a través de las canciones de cuna, luego se transita por el juego, los gestos y los movimientos como otras formas de lenguaje en la infancia temprana

Con el objetivo de prevenir posible alteración en los procesos comunicativos, al final se presentan algunas señales de alerta.

2. LA COMUNICACIÓN MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

A. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE COMUNICACIÓN?

Como señala Rivière (1993) la comunicación es una competencia central en la constitución del sujeto y en su proceso de humanización. Desde una perspectiva interaccionista se trata de "construir conciencias, crear personas" (En: Valdéz, 2012).

La comunicación, por tanto, constituye un contenido central a través del cual se intercambian y construyen significados con otros, a lo largo de todo el ciclo vital (Farkas, 2007, p. 107). Se trata de un proceso de producción y mediación de conocimiento con el propósito de provocar y reproducir estructuras sociales (Rizo, 2015) y trasciende los intercambios lingüísticos (Español, 2007).

B. COMUNICACIÓN Y VÍNCULO EN LA ETAPA PRENATAL

Como sostiene De la Herrán (2015), la arquitectura cerebral se va configurando desde la etapa prenatal debido a que toda experiencia temprana la afecta desde el momento de la concepción. A partir de la escucha intrauterina entre el cuar-

to y quinto mes de embarazo, se van constituyendo diversos pensamientos y sentimientos que contribuyen a la construcción del cuerpo, el psiquismo y el carácter del bebé prenatal.

En esta misma línea, Fridman (1996) destaca la importancia de la voz materna como expresión de calidez afectiva y comprensión de necesidades y la relaciona con la estructuración de la futura personalidad del niño o niña, así como también con el desarrollo de su aptitud musical.

De modo complementario, Hurtado et al. (2015) destacan el impacto de los estados emocionales de la mujer embarazada en el desarrollo de los afectos y la ulterior adaptación social. Más aún, el mismo autor sostiene que la capacidad de amar del ser humano es fruto de estas experiencias anteriores al nacimiento, Esto hace ver la importancia de procurar interacciones positivas con el bebé durante el embarazo.

Por ello, las palabras de afecto, los arrullos, la música, aunado al aseguramiento de condiciones integrales para un buen embarazo debieran constituir prioridades de esta etapa. Del mismo modo, es menester proveer las condiciones óptimas para el desarrollo de un embarazo armonioso y sano.

C. Las interacciones adulto-niño y su función en el desarrollo del proceso comunicativo

Como señala Valdéz (2012) el recién nacido cuenta con diversas expresiones comunicativas no verbales (llanto, movimiento corporal y tono muscular) que le permiten manifestar sus necesidades y diversos estados emocionales. Este repertorio de carácter no verbal es crucial en la adquisición del lenguaje. Adicionalmente, Fridman (1974) encuentra que el llanto, como forma de expresión, es predecesor del canto.

Este proceso es interpretado por la madre quien aprende a comprender el significado de estas formas de comunicación. Del mismo modo, la madre, a través de sonidos y movimientos diversos responde estableciendo una suerte de "reclamos maternos para la vida social y emocional" (Ospina, 2011, p.68). Como resultado, el intercambio afectivo con el bebé, se vale de recursos corporales y perfiles de movimiento de los actores de estas interacciones.

El afecto, constituye un componente central de la comunicación, y es la base de los procesos mentales "los patrones de interacción temprana, así como la sintonía emocional con los cuidadores son precursores de la comunicación interpersonal prelingüística" (Valdéz, 2012, p.187). Como efecto de la mutua cooperación y la intencionalidad compartida se fortalece el desarrollo sociocognitivo, la adquisición del lenguaje y la vida cultural. En este mismo sentido, el apego seguro, como vínculo primario, forma un lazo de seguridad emocional que se establece desde el momento del nacimiento y aun antes, e influye en el tipo de relaciones con otros a lo largo de la vida.

En esta línea, Montagú (2004) enfatiza la función del contacto corporal en las experiencias tranquilizadoras básicas y procura en el bebé sensaciones interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas, en suma, se trata de una respuesta integral frente a la presencia o carencia de contacto corporal. Se trata de una forma de comunicación no verbal a través del diálogo tónico en el que la tríada bebé-adulto-acción interactúan y se potencian entre sí. Así, el tacto, se constituye como el primer medio de relación. Por ello, nunca serán demasiadas las caricias y las formas de expresar afecto mediante el contacto corporal. Las respuestas de placer- displacer; la escucha y resonancia emocional; la acción- interacción- transformación sientan las bases para la construcción de la propia identidad. Las manifestaciones de amor/desamor dejan huellas en el cuerpo y en la psique.

Tal como se viene enfatizando, en el desarrollo de la comunicación, la presencia del adulto es necesaria para establecer una vinculación comunicativa, en este sentido, las proto-conversaciones cara a cara favorecen este proceso, del mismo modo y como señala Español (2007), la voz humana, en particular la de la madre, constituye un gatillador importante. El uso de sonidos agudos y graves, los arrullos y los sonidos para calmar al bebé, el canto permite regular la atención, el estado emocional y el nivel de excitación del bebé e influye en la posterior adquisición del lenguaje (Español, 2010).

Al tratarse de experiencias integrales, la voz de la madre o adulto responsable, no es percibida de manera aislada pues va acompañada de acciones como mirarlo, cargarlo, mecerlo, entre otros, imponiendo un ritmo a la relación de encuentros o desencuentros, de esta manera "el ritmo configuraría entonces una de las primeras formas de inscripción de la continuidad psíquica creando un núcleo primario de identidad (identidad rítmica) (Guerra, 2014, p. 80). Así, la función maternal se afirma como encuentro estructurante, base de los procesos de simbolización desde una perspectiva intersubjetiva.

De modo complementario, Español (2010), denomina esta interacción como musicalidad comunicativa, destacando en ella los elementos corporales y los rasgos melódicos y tímbricos que se organizan temporalmente con el fin de facilitar el encuentro corporal y musical con el bebé, acción humana, presente en todas las culturas.

Si bien la voz hablada es importante, no es menor el caso de la voz cantada. Cantar al bebé en brazos constituye una forma de comunicación no verbal, sumamente importante. En palabras de Dutto (2015) "se convierte en un momento de diálogo íntimo entre la mamá y el niño". Queda claro que el énfasis supera el aprendizaje musical, por ello, poner la grabación de una canción de cuna, no es lo mismo que interpretarla. La experiencia subjetiva del canto materno es irremplazable pues, más allá del componente cultural que sin duda es importante para sentirse parte de un colectivo, la multisensorialidad de la experiencia queda grabada en la memoria.

De otro lado, el juego y el movimiento son otras formas de comunicación en la primera infancia. Como señala Aucouturier (2004) "Movimiento y cuerpo es al niño, lo que el lenguaje al adulto". A través del juego y el movimiento el niño desarrolla la expresividad motriz que lo lleva a sentir el placer de ser él mismo. El juego y el movimiento comunican siempre. Como señalan Aucouturier (2004) y Camps (2007), hay ciertos patrones comunes de juego en todas las culturas: aparecer/desaparecer; perseguir/ atrapar; escaparse/ser atrapado; atrapar/liberar; esconderse y ser encontrado; devorar y ser de-

vorado; acercarse/alejarse. Se trata de juegos relacionales que fundan las bases de la seguridad emocional.

Del mismo modo, como sostienen Farkas (2007) y Valdéz (2012) la gestualidad es importante, es precursora de la comunicación. Ambos autores destacan la función de los gestos deícticos (señalar, mostrar, dar) entre los nueve y doce meses; y de los referenciales (imitación, simulación y simbolización) de carácter utilitario cuya presencia se manifiesta entre los 12 y 15 meses.

Valdéz (2012) acoge la clasificación de Warken y Tomasello (2007) y destaca la presencia de gestos declarativo expresivos, a fin de compartir expresiones o actitudes, así como los gestos imperativos o peticiones cuyo propósito es alcanzar un objetivo. En virtud de estas aseveraciones es pertinente acotar que los gestos y el lenguaje se desarrollan en forma paralela y comparten habilidades simbólicas subyacentes (Farkas, 2007).

Las diversas formas de comunicación no verbal propias de los primeros contactos llevan a la necesidad de mantener la alerta ante ciertas señales, especialmente en los tres primeros años. De esta manera, los adultos responsables deben estar atentos en los primeros seis meses si el niño manifiesta resistencia al contacto físico, si no responde con gestos a ningún adulto, o si no manifiesta sus necesidades (por ejemplo no llora).

Entre los seis y los ocho meses, no balbucea o no busca el objeto escondido. En la segunda mitad del primer año otras señales podrían ser dificultades para responder a juegos de escondidas (ahí está); extrema pasividad, falta de reconocimiento de voces de adultos de su entorno, ignorar su nombre, no entender el significado del no y ausencia de oposición ante las actividades que no le gusten.

Del primer al segundo año, es importante estar atentos a si el niño muestra dificultad para responder a consignas; poco interés por explorar; no manifiesta necesidades o las expresa a través de golpes u otros gestos; permanece en un movimiento o actividad mucho tiempo (balancearse, mover manos o pies); se aísla, no se relaciona con otros pares o adultos, no juega, no imita y hay ausencia de lenguaje hablado.

En el caso de los niños de dos a tres años constatar si muestra dificultad para responder a consignas, si no manifiesta necesidades a través del llanto, grito o palabras, si hay ausencia de imitación, demanda permanente ayuda para actividades cotidianas, si no se relaciona con otros o si permanece en un movimiento o actividad mucho tiempo.

3. CONCLUSIONES

La comunicación es un proceso humano que trasciende el lenguaje hablado y supone una serie de intercambios e interacciones en las que los adultos responsables juegan un rol importantísimo. La atención oportuna a las necesidades del niño creará las condiciones para el ulterior desarrollo de esta dimensión. En este proceso los tres primeros años, en particular el primer año, son de crucial importancia.

Para que el desarrollo comunicativo tenga lugar las formas de comunicación no verbales son precursoras: el llanto, los gestos, el diálogo tónico, el juego y el movimiento constituyen manifestaciones de intencionalidades comunicativas mutuas. Las sensaciones de placer/displacer derivadas de estos intercambios, fortalecen o debilitan el desarrollo de la comunicación.

El afecto es un componente central en la comunicación y pivota los procesos mentales. La sintonía emocional es una condición para que se fortalezcan la formación de sentidos y la construcción de significados.

Por último, la comunicación en las etapas iniciales de la vida no se limita a la adquisición del lenguaje oral, sino se constituye como una experiencia de intersubjetividad y constitución de la propia identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aucouturier, B.; Mendel, G. (2004) ¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?, Barcelona: Editorial Graó.

Camps, C. (2007) El diálogo tónico y la comunicación y la construcción de la identidad personal. Revista iberoamericana de Educación 7(1) pp.5-30. Recuperado de: https://psicomotricitatgirona.files.wordpress.com/2013/05/dialogo-tc3b3nico-y-construccic3b3n-identidad-cori-camps.pdf

Dutto, S. (2015) Canciones de Cuna. Recuperado de: https://escritoscoquidutto.blogspot.com/2020/05/canciones-de-cuna.html

Español, S. (2007) Lenguaje, comunicación e intersubjetividad: una aproximación desde la psicología del desarrollo. Subjetividad y Procesos Cognitivos, núm. 10, 2007, pp. 13-28. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/130/Lenguaje_comunicaci%c3%b3n.pdf?sequence=1

Español, S. (2010) Performances en la infancia. Cuando el habla parece música, danza y poesía. Epistemus 1(1). Revista de estudios en música, cognición y cultura pp. 59-95. Recuperado de: https://www.aacademica.org/silvia.espanol/27

Farkas, Ch. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. Psykhe (Santiago), 16(2), 107-115. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009

Fridman, R. (1974) Los comienzos de la conducta musical: del primer vaguido al lenguaje entonado y articulado. Buenos Aires: Editorial Paidós

Fridman, R. (1997). Música para el niño por nacer: Los comienzos de la conducta musical. Buenos Aires: Editorial Amaru.

Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. Revista uruguaya de Psicoanálisis (119) pp. 74-97. Recuperado de: https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411907.pdf

Hurtado, M.; Cuadrado, S. y de la Herrán, A. (2015) Hacia una pedagogía prenatal. Una propuesta educativa. Revista Iberoamericana de Educación 67(1) pp. 151-168. Recuperado de: https://rieoei.org/historico/deloslectores/6809Hurtado.pdf

López, N. (2009) Comunicación materno filial en el embarazo. Cuadernos de bioética XX (3), pp. 303-315.

Montagú A. (2004) El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas. Barcelona: Espasa libros S.L.U.

Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana - Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, 38(2), 19-38. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/1809-5844201522

Montagú, A. (2004) El tacto. La importancia de la piel en las comunicaciones humanas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

Ospina, V. (2011) La diversidad en los modos de reciprocidad en las interacciones tempranas. En: Herrera, R. y Burcet, M.I. (2011) Musicalidad Humana. Debates actuales en evolución, desarrollo, cognición e implicancias socioculturales. X Encuentro de ciencias cognitivas de la música, Buenos Aires pp.97-107.

Tejero, E. (2002). La canción de cuna y su función de catarsis en la mujer. Tejero, Eduardo (2002) PDF. Revistas UCM. Didáctica Lengua y Literatura volumen 14 (2002) 211-232. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295040

Valdez D. (2012) Desarrollo comunicativo En: Castorina, J.; y Carretero, M. (comps.) (2012) Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, pp.196-217.

Gamificación: Jugar para aprender

María del Carmen Llorente Cejudo
Universidad de Sevilla, España

Resumen

Es en la etapa de Educación Infantil cuando el juego, la motivación, la curiosidad y la diversión cobran una especial relevancia para el acercamiento a los primeros conceptos y procesos cognitivos de los niños y niñas en las aulas. La etapa de educación infantil se ha erigido como la más importante y de especial atención ya que se convierte en la base de los demás niveles educativos. El juego siempre ha estado presente en el ámbito educativo, pero sobre todo en esta etapa, por lo que el uso didáctico de las tecnologías unido al juego ha dado lugar a un término nuevo como es el de gamificación educativa.

Teniendo en cuenta que los alumnos se encuentran inmersos en la denominada Sociedad de la Información y la Comunicación donde, las Tecnologías ocupan un papel central en sus vidas, se abren paso en el aula a edades tempranas la aparición de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en el juego y la incorporación de recursos tecnológicos.

De esta forma, se presenta la gamificación como herramienta didáctica para desarrollar una mentalidad de crecimiento en los aprendices a través de un aprendizaje basado en retos y resolución de pruebas (challenge-based learning), donde el protagonista es el juego y el alumno. Para ello, es necesario comenzar con una aproximación conceptual al término de juego y gamificación para diferenciarla de otras estrategias y conocer en profundidad su significado y origen.

Por otro lado, para conocer más en profundidad los cimientos sobre los que se sustenta la estrategia de la gamificación, nos acercaremos a dos teorías fundamentales que le dan su sentido didáctico-curricular: el modelo de Fogg y la teoría del flujo. Asimismo, ofreceremos un amplio abanico de ventajas y dificultades que los docentes pueden encontrar a la hora de implementar la estrategia en sus aulas, así como la presentación de diferentes herramientas y recursos que podrá emplear para llevar a cabo una acción formativa con estas características.

Palabras clave: Gamificación, trabajo cooperativo, educación infantil, motivación.

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la Sociedad de la Información (SI) en la que nos encontramos inmersos, hace que el enorme avance en tecnología digital plantee nuevos entornos formativos, los cuales están destinados a provocar una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, la gamificación se consolida aquí como una innovación en los tiempos que imperan, trasladando todo lo que supone la mecánica del juego y la diversión al ámbito educativo. Es por ello que, el desarrollo de la incorporación de las TIC en niveles de educación infantil a través de la gamificación poseen como objetivo principal conseguir en los alumnos y alumnas resultados positivos a través de una mejor asimilación y/o reforzamiento de los contenidos que se trabajan en el aula, pero siempre realizando un gran esfuerzo por disminuir la carga cognitiva que estos conllevan.

La idea central de todo el proceso es llegar a la desaparición de las metodologías más tradicionales empleadas en educación infantil que implican procesos de exposición, memorización, etc., y que minimizan de manera significativa la creatividad del alumno, lo que le impide, en muchas ocasiones, explorar nuevos campos y horizontes de aprendizaje, vinculados en muchas ocasiones, con el amplio abanico de emociones que posee el niño y la niña en estas etapas formativas.

Por lo tanto, podemos comenzar matizando qué entendemos por gamificación. En primer lugar, el término también está vinculado con el concepto de ludificación, y procede del anglicismo “gamification”. Al igual que ocurre con otros términos vinculados a las TIC, existe una gran controversia en lo que respecta a su definición, y puede hacerse dependiendo de la perspectiva que el autor considere más relevante, pero en términos generales, podríamos entenderla como:

> *“Aquella técnica de aprendizaje que se adapta al contexto educativo con el principal objetivo de conseguir ciertas mejoras, a través de una mayor comprensión, habilidades, o recompensas determinadas entre otros muchos objetivos” (Marín, 2018; Werbach & Hunter, 2012).*

Con ello, lo que se pretende es centrar el interés hacia la idea principal de que la gamificación no consiste única y exclusivamente en crear un juego, que es la idea principal a la que los docentes se enfrentan cuando se aproximan a un proceso en sus aulas. La idea que sustenta una metodología basada en los procesos de gamificación es aquella que adapta al contexto educativo a través de sistemas de puntuación, recompensa y objetivos los cuales logran que los alumnos y alumnas desarrollen un proceso de motivación, se involucren a través de sus emociones, se comprometan, y desarrollen un proceso de esfuerzo cognitivo a través del desarrollo que los docentes le plantean en sus aulas.

Así pues, en las aulas de educación infantil que incorporan un proceso de gamificación, el objetivo de cualquier docente que se enfrente a él no debe ser únicamente el juego, y de ahí que en muchas ocasiones el término gamificación sea conectado en exclusividad al del juego. Es por ello que expondre-

mos desde el principio que el juego es el medio, pero nunca debe ser nuestro fin. Y esa es una de las grandes diferencias que presenta este concepto con, por ejemplo, otros recursos como la incorporación de los videojuegos en acciones formativas en diferentes niveles educativos.

Con la gamificación, todo el proceso destinado al juego en sí se va a emplear para el desarrollo de variables tan significativas en educación infantil como la motivación, la cual nos va a facilitar conseguir, por ejemplo, el desarrollo de una experiencia gratificante para los niños y niñas que irá más allá de la propia experiencia del juego en sí.

Para ello, una de sus características fundamentales es que la incorporación del juego con los niños y niñas se emplee, en la medida de lo posible, como motivación para alcanzar un propósito que vaya más allá de la experiencia del juego en sí.

Es por ello que, y aunque no será realmente complicado conseguirlo en edades tempranas como la educación infantil, la idea principal de la gamificación es convencer al estudiante para que sea partícipe del juego en la mayor parte del desarrollo de la clase, hacer la tarea que vayamos a implementar con ellos lo más atractiva y lúdica posible, que genere lo que podemos denominar como un reto que lleve implícito la persuasión de los alumnos, logrando que los alumnos adquieran la necesidad de superar las expectativas que de respuesta a todo su aprendizaje.

En definitiva, y aunque siempre debe estar presente la idea de introducir los elementos y vivencias vinculadas con el juego en etapas tempranas del aprendizaje, en este momento su mayor potencial consiste en su vinculación directa con el inmenso potencial que las Tecnologías de la Información y la Comunicación a través de todas sus herramientas ponen a disposición del profesorado de educación infantil.

2. GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando nos planteamos procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC y el desarrollo de diferentes metodologías, como es el caso de la gamificación, debemos partir de un hecho fundamental, y es que el juego que implica esta metodología debe potenciar y aplicarse, sin ningún tipo de duda, tanto en el primer ciclo de Infancia (de 0 a 3 años), como en el segundo (de 3 a 6 años); y si me apuran, ya nos atreveríamos a afirmar la necesidad de extrapolarlo hacia niveles de educación superiores como educación primaria, secundaria y/bachillerato, donde cada vez más se dejan de lado procesos lúdicos. Así pues, debemos tener presente que el aprendizaje a través del juego es algo fundamental para la adquisición de conocimientos, sobre todo debe considerarse como algo fundamental, necesario y primordial en las primeras etapas educativas de la vida de los niños y niñas.

Para ello, desarrollar un proceso de juego implica que el docente debe desplegar una serie de técnicas de aprendizaje a través de diferentes dinámicas, conectadas fundamentalmente y de manera sine qua non, con las dinámicas propias del juego en entornos educativos que, aunque no tienen porqué tener la única característica de ser lúdicos, deben establecer la mayor conectividad emocional con los niños y niñas, ya que ello implica de manera significativa en la consecución de mayores y mejores resultados académicos.

Sin embargo, cualquier docente de etapas de primera infancia, se podría estar preguntando en este momento de la lectura del capítulo, ¿y no es lo que hemos estado haciendo siempre en educación infantil?. Y la respuesta es: sí. Entonces, se preguntará: ¿cuál es la nueva aportación que hace la gamificación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en niveles de edad temprana?

Es necesario, para poder comprender de manera adecuada en qué consiste la gamificación, diferenciar entre el juego y la actividad gamificada. En este sentido, diferentes autores establecen diferencias entre los términos. Por ejemplo, Foncubierta & Rodríguez (2015), definen el juego como algo más concreto, a diferencia de la gamificación cuyo eje central está basado en la consecución de los objetivos didácticos que el docente plantea en el diseño de la acción formativa; es decir, "se usan los elementos y pensamientos del juego para aderezar las actividades que se proponen". Y cuando se plantean juegos en el aula entra en acción la fantasía, desarrollándose dicho juego en un espacio mágico, de entretenimiento y diversión. Pero, si se hace incorporando puntuaciones, enigmas o resolución de retos, lo que se intenta obtener es estructurar el juego con ciertas reglas y pautas concretas.

A través del Informe Edutrens Gamificación (2016) que establece el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, se pueden determinar diferentes elementos incorporados a las dinámicas de gamificación en etapas infantiles:

a. Reglas: como pueden ser las restricciones del juego, ganar o perder puntuaciones, asignación de roles y de turnos, permanecer con vida, etc.

b. Narrativa: incluyendo los diferentes personajes, avatares, ambientes que forman parte, o identidades, entre otros.

c. Sorpresa: a través de las recompensas que, de manera aleatoria, los estudiantes irán recibiendo durante el juego diseñado. Se trata de motivar a los alumnos mediante elementos inesperados con el propósito de mantener al jugador involucrado.

En este sentido, resulta evidente que las características que presenta hoy en día la Sociedad de la Información y del Conocimiento a través de la incorporación de Internet y todas las herramientas que pueden vincularse con ella, ha desarrollado que nos encontremos en una sociedad donde la conectividad impera en todos los niveles educativos en los que estemos inmersos, y donde además nos encontramos con una característica en nuestros pequeños alumnos que, hasta el momento no nos habíamos planteado como posible, y es que estamos ante una generación de nativos digitales (Prensky, 2001; Fajardo, Villalta & Salmeron, 2016). Por todo ello, se plantea desde nuestras aulas la necesidad de incluir las TIC y todas las herramientas vinculantes a ellas (Apps, desarrolladores web, multimedias, etc.) para generar, potenciar y ampliar el gran

espectro de posibilidades que la gamificación presenta en el aula, y ello, al igual que en otros niveles educativos, ya se realiza de manera consistente en la etapa de Educación Infantil.

2.1. MARCOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAL LA TEORÍA DE LA GAMIFICACIÓN

Uno de los grandes propósitos que debe tener cualquier proceso de gamificación que se pretenda incorporar en el aula, independientemente del nivel educativo en el que nos desenvolvemos, es el que se refiere a la necesidad de modificar diferentes comportamientos, guiándonos hacia la consecución de unos determinados objetivos concretos, teniendo en cuenta, fundamentalmente, el contexto en el que vayamos a desarrollar la experiencia, ya que cada uno de ellos implica un comportamiento determinado específico.

Debemos partir del hecho, y posteriormente en próximos epígrafes ahondaremos más en profundidad en esta cuestión, de que una de las cualidades más significativas que proporciona la gamificación en el aula es la motivación, y ella, entendida siempre como un comportamiento específico; por lo tanto, es fundamental tener en cuenta la motivación de los niños y las niñas para realizar las diferentes actividades, tareas, propuestas, etc., que se quieran implementar en el aula.

Así pues, para conocer más en profundidad los cimientos sobre los que se sustenta la estrategia de la gamificación, debemos acercarnos a dos teorías fundamentales que le dan su sentido didáctico-curricular: el modelo de Fogg y la teoría del flujo.

Según el modelo de Fogg (2009), establece diferentes factores que se presentan como necesarios para que el comportamiento que queremos despertar en nuestros alumnos y alumnas se lleve a cabo. Es uno de los modelos, que propios al comportamiento humano, más se adaptan a la gamificación, debido a la profundización de las causas desencadenantes en base a los cambios de comportamiento del ser humano. Es por ello que, según el modelo, tres son los elementos fundamentales con los que el niño va a ser capaz de modificar su comportamiento:

- Trigger: entendida como la necesidad básica de que exista una acción que desencadena el comportamiento humano. El incidir en el alumno y alumna para que sea partícipe de la actividad que el docente proponga.
- Habilidad: el niño y la niña deben estar capacitados, aunque se encuentren en edades tempranas de adquisición del aprendizaje, para desarrollar la actividad propuesta, de lo contrario no bastaría únicamente con reforzar la motivación de este.
- Motivación: la cual influye en la predisposición del alumno a la hora de participar en la actividad propuesta. Esta se engrandece en función del mérito de conseguir los objetivos perseguidos, lo cual es puesto en entredicho por Fogg, ya que afirma que resulta esencial ayudar al alumno en la tarea a realizar. Es posible que de manera inconsciente la motivación se intente forzar, pero si el alumno no siente la necesidad de realizarla, nunca se podrá llevar a cabo un buen desarrollo de la misma. Por eso se presenta tan relevante el empleo de triggers o también denominadas "acciones desencadenantes", para generar y potenciar al máximo la motivación. En este sentido, se muestra la necesidad de fomentar la motivación junto con la habilidad y trigger. Si estas tres características se encuentran y desarrollan de manera equilibrada, el comportamiento del alumno se adaptará a las expectativas iniciales. La motivación también se encuentra vinculada con la pirámide de Maslow (XXX) y las motivaciones intrínsecas.

Figura 1. Elementos esenciales del Modelo de Fogg. Adaptado de Fogg (2009).

Por otro lado, la otra teoría que sustenta el marco teórico de la gamificación es la denominada Teoría de flujo. De manera muy sintética, diremos que es la encargada de describir qué estado mental es el más apropiado para llevar a cabo una actividad de forma exitosa. En este sentido, ese estado mental que se presenta como óptimo para desarrollarlo es el denominado "flow".

En definitiva, Czikszentmihalyi (1996) define el estado de flujo como el estado mental en el que una persona se encuentra cuando logra alcanzar una inmersión plena, maximizando su concentración en la elaboración de la tarea, lo cual requiere de una gran motivación intrínseca para su logro.

Además, se debe focalizar la atención, donde la persona establece un alejamiento de todo lo que tiene a su alrededor, para dedicar especial atención a la actividad y/o tarea que va a realizar, de manera que se vuelve altamente eficiente, a través de liberaciones de dopamina que se producen en el cerebro, las cuales producen el placer. En este sentido, se conocen tres requerimientos para que el ser humano alcance el estado de flujo:

- Debe realizar una actividad retadora que involucre habilidad.
- La actividad debe englobar metas claras, así como feedback.
- El resultado puede ser incierto a la vez que influenciado por las acciones. (Csikszentmihalyi, 2008)

Como se puede observar, para que la gamificación sea efectiva, se debe tener en cuenta bases psicológicas, de modo que se ajuste a las capacidades individuales de los alumnos.

2.2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Como en todas las metodologías que surgen a través de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la puesta en práctica en las aulas siempre generan estudios e investigación que nos ofrecen una variedad de resultados que facilitan el desarrollo de marcos teóricos sobre los que enmarcar la propuesta. En este caso concreto, si tuviéramos que centrarnos en una de las grandes bondades que plantea la gamificación en cualquiera de las etapas educativas que ejecutemos, podríamos decir que la motivación sería la variable fundamental, por un motivo muy concreto. Es a través del juego que podemos estimular el interés de los niños y niñas por todas aquellas tareas, actividades, etc., que, en un momento dado, pueden presentarse para ellos/as con más dificultad en su consecución y además, en muchas ocasiones, pueden plantearse para los alumnos como menos atractivos e interesantes, por diferentes motivos. Por lo tanto, queda demostrado que realizarlo de manera lúdica facilita a los estudiantes de cualquier nivel educativo la interiorización de conceptos.

Con todo ello, además de esta primera variable, los procesos de gamificación en las aulas permiten conseguir mejoras en diferentes aspectos, tales como (UNIR, 2020):

- Cooperación: ofrece una mayor capacidad para la resolución de conflictos, el trabajo en grupo y la cooperación entre los estudiantes. Esto, a su vez, fomenta la socialización entre el grupo de iguales.
- Concentración: algo que se plantea común en cualquier juego que no siempre resulta sencillo de conseguir con alumnos de poca edad.
- Mejora de habilidades cognitivas: desarrollo de la memoria, del pensamiento lógico, de la deducción, etc.
- Mejora en habilidades psicomotrices: desarrollo de mayores destrezas visuales, coordinación ojo-mano, la lateralidad.
- Alfabetización digital: implica un primer contacto con todo el universo digital, computadores, y nuevas tecnologías que le permiten a los alumnos y alumnas familiarizarse con los niveles más básicos de la tan aclamada y necesitada, hoy en día, alfabetización digital.
- Adaptaciones a cada alumno y alumna: con la incorporación de la gamificación se ofrece la posibilidad de adecuación a las necesidades y ritmo de aprendizaje de cada alumno. Con ello permite al docente establecer la personalización más individualizada de los aprendizaje de manera más ajustada a la diversidad.
- Mejor aprovechamiento del tiempo que se emplea en el desarrollo de los conceptos en el aula.
- Mayor autoestima.

A estos podríamos añadir el aprendizaje significativo, el cual y definido por Ausubel (1976) se concibe como el proceso por el que un estudiante relaciona los conocimientos nuevos con los que ya posee y se van reajustando para adquirir nueva información de manera comprensible y la afianzan.

Pero como toda estrategia innovadora que se precie, también nos presenta una serie de dificultades, que pueden concretarse en:

- Esfuerzo e implicación docente: no cabe duda que, el tiempo en la elaboración de los materiales que vayamos a emplear va a ser muy alto. Se requiere bastante tiempo para idear el sistema en el aula que propicie el desarrollo de una adecuada estrategia de gamificación. Una vez que se tenga claro qué y cómo se va a hacer, tendrá que elaborarse el material, pero, hay que ser realista, y en sus momentos iniciales el tiempo será más elevado.
- Elevado coste: si es el caso en el que el docente elabora sus propios materiales, alcanzar una mecánica de gamificación conlleva el coste tanto en materiales como en recursos necesarios.
- Formación en valores: en muchas ocasiones, los alumnos van a desear conseguir todos los premios del juego con demasiada facilidad o demasiado pronto, por lo que si no están bien establecidas las normas desde el primer día, puede llevar a que muchos de nuestros estudiantes se impaciente, se desesperen o tiren la toalla en momentos iniciales del juego. Por otro lado, también querrán conseguir las recompensas de manera inmediata sin realizar el trabajo correspondiente, por lo que les llevará a intentar hacer trampas. En este caso, es imprescindible establecer penalizaciones si debieran existir.
- Motivación transitoria: podemos encontrar que, si no se presenta un atractivo real por la actividad, o incluso por la temática que se vaya a desarrollar con el sistema de gamificación, puede que los alumnos se desmotiven en la novedad inicial. Habrá de proponerse novedades y giros inesperados en las dinámicas que se diseñen y planifiquen.

2.3. CÓMO APLICAR LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE PRIMERA INFANCIA

Una vez vistos los marcos teóricos que sustentan los procesos de gamificación en el aula, así como algunas de las ventajas e inconvenientes que posee de manera global, nos detenemos en este punto en algunas de las propuestas más concretas a la hora de desarrollar acciones formativas en educación infantil.

Para ello, debemos pensar que lo primero a considerar es que esta metodología innovadora se debe presentar como una herramienta que, de forma transversal, nos ofrezca la posibilidad de trabajar diferentes contenidos, temáticas, conceptos, etc., al mismo tiempo. Por poner un ejemplo, llevar a cabo una estrategia de gamificación en etapas infantiles permitirá a los niños y niñas que jugando aborden, de manera simultánea, conceptos sobre inglés, los colores y alimentos saludables. Por todo ello, el proceso de gamificación nos permitirá emplearla como un complemento didáctico a otras metodologías, y se podría aplicar tanto de manera tecnológica como más clásica si fuese necesario.

Desde mi punto de vista, y al igual que sucede en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (desde infantil hasta universidad), para que su puesta en práctica se desarrolle de una

forma exitosa y se pueda convertir en una buena práctica, esta debe partir de tres premisas fundamentales:

a) Realizar un diagnóstico previo en el aula que nos permita establecer cuáles son las particularidades de nuestro grupo de estudiantes, de esta manera podrá configurarse lo que, en líneas anteriores denominamos como aprendizaje personalizado.

b) Definir de manera clara y concisa los objetivos que pretendemos alcanzar con la propuesta de gamificación. Es necesario establecer, y partir siempre desde, unos objetivos generales y específicos que podamos llevar a cabo a través de dicha metodología, y que nos servirán de punto de referencia para realizar una evaluación y valoración final de la experiencia.

c) Al tratarse de niños y niñas de educación infantil, nunca dejará de estar presente en los docentes que el valor predominante de la acción formativa va a ser, por y para, el juego simbólico. Y en este sentido, deberán primar aquellos que sean intuitivos, que permitan la repetición, divertidos, asumir nuevas identidades y roles, etc.

2.3.1. ¿QUÉ HERRAMIENTAS Y RECURSOS PODEMOS EMPLEAR?

Aunque no es nuestra intención delimitar el amplio abanico que el docente tiene a su disposición cuando se desarrolla una experiencia de gamificación en educación infantil, le presentamos a modo de síntesis algunas herramientas que pueden serle de utilidad en el diseño y planificación de cualquier acción formativa:

a. Cerebriti (https://edu.cerebriti.com/). Recurso que contempla todo tipo de juegos creados por profesores y que ofrece la posibilidad de crear otros nuevos. Facilita contar con dinámicas para llevar a cabo en diferentes temáticas y conceptos que permiten, además, realizar una adaptación al programa curricular.

b. EdPuzzle (https://edpuzzle.com/). Permite la creación de videos propios y ofrece la posibilidad de modificar los que ya estén disponibles a través de la red para realizar su adaptación a aquellas características de cada grupo. Se le califica como el "youtube de los docentes".

c. ClassDojo (https://www.classdojo.com/es-es/). Plataforma empleada en muchos centros educativos, facilita la comunicación entre docentes, alumnos y familias. Se pueden destacar entre sus posibilidades el compartir vídeos y fotos de todas las tareas que se realizan en el aula.

d. Classcraft (https://www.classcraft.com/es-es/). Se presenta como una herramienta donde los niños y niñas pueden adquirir un rol determinado, por ejemplo, magos, guerreros o curanderos, y en el juego para avanzar en las diferentes pruebas establecidas será necesario que trabajen en equipos de manera colaborativa.

3. CONCLUSIONES

No podemos obviar el hecho más que evidente de que las TIC han venido para quedarse, y que su incorporación al ámbito educativo es más que evidente desde hace varias décadas ya, más aún si cabe cuando en la actualidad nuestros alumnos van a desarrollar a lo largo de su escolarización un proceso de alfabetización digital que los va a derivar, en la mayoría de las ocasiones, a ser alumnos altamente competentes digitalmente para desenvolverse con facilidad en la denominada sociedad de la información. Para ello, la aparición de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de recursos TIC disponibles y desarrollados en la Internet, hacen que los docentes se planteen un cambio radical en las formas en las que su enseñanza se lleva a cabo en sus aulas.

La gamificación en la etapa de educación infantil proporciona posibilidades para introducir en la aulas elementos tan significativos para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de nuestros alumnos, tales como: la curiosidad y la emoción. Y en este sentido, qué docente podría no cuestionarse si es que estos dos parámetros son esenciales y básicos para conectar con niños y niñas a tan corta edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Fluir (Flow). Barcelona, Kairós.

Fajardo, I., Villalta, E. & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales?. Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. Anales de psicología, 32, 1, 89-97. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571

Fogg, B. J. (2009). A behavior model for persuasive design. Proceedings of the 4th international Conference on Persuasive Technology, 40. https://doi.org/10.1145/1541948.1541999

Foncubierta, J. & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de Desarrollo Profesional. Madrid: Editorial Edinumen

Marín, V. (2018). ¿El poder de la gamificación educativa?. EDMETIC, 7(2), I-IV. https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.11146

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6. Disponible en línea : http://www.marcprensky.com/writing/ Prensky%20- %20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

z

Tecnológico de Monterrey (2016). Reporte Edu Trends. Gamificación. Recuperado de: https://observatorio.itesm.mx/edutrendsgamificacion/.

UNIR (2020). Gamificación en educación infantil: consejos y recursos para aplicarla. https://www.unir.net/educacion/revista/gamificacion-educacion-infantil/

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press

El derecho a una identidad saludable: Conexión entre la lengua y la cultura originaria

Dra. Dina C. Castro
University of North Texas, Estados Unidos

Resumen

La lengua refleja la cultura, nuestra forma de comunicarnos y de ver el mundo. Al mismo tiempo, a través del lenguaje conocemos nuestra cultura, en conversaciones, historias que nos relatan, actividades cotidianas con la familia. No se puede separar la lengua de la cultura, ambos contribuyen a la formación de nuestra identidad. En el caso de los niños y niñas que crecen en ambientes multilingües y pluriculturales, desarrollar un sentido de pertenencia es crítico para construir una identidad saludable.

Sin embargo, esto se hace difícil cuando su lengua y culturas originarias no son valoradas en la sociedad, y en consecuencia, no son incluidas en los programas de enseñanza. Hay diversas razones por las que los padres deciden renunciar a enseñar su lengua originaria a sus hijos. Por un lado, el temor a que sean discriminados, y por otro, porque piensan que sus hijos solo necesitan el español para integrarse y salir adelante.

También existe la creencia de que hablar su lengua originaria los puede confundir, de tal modo que los niños terminen no hablando bien el español, lo cual no es cierto. Las investigaciones indican que por el contrario, el hablar dos o más idiomas desde el nacimiento es posible, si los niños y niñas tienen la oportunidad de estar expuestos a otras lenguas. También sabemos por los estudios en neurociencia que el bilingüismo contribuye al desarrollo de funciones cognitivas, lingüísticas y socioemocionales que constituyen una ventaja para los niños y niñas bilingües en comparación con los monolingües. Por lo tanto, no apoyar el bilingüismo es una oportunidad perdida para el desarrollo y aprendizaje de estos niños y niñas. Más aún, el costo de perder su lengua originaria puede ser alto, para las relación de apego con su familia y el desarrollo de su identidad.

Palabras clave: Lengua y cultura; identidad saludable; bilingüismo en la primera infancia.

1. INTRODUCCIÓN

El número de personas que deja sus comunidades de origen en busca de una vida mejor para ellos y sus familias, ha aumentado en forma dramática en el siglo XXI. Estos movimientos migratorios provocan que millones de niños y niñas en el mundo crezcan en comunidades caracterizadas por una creciente diversidad racial, étnica, cultural y lingüística. Además, existe una cantidad numerosa de pueblos originarios o indígenas con sus propias lenguas y culturas. Por ejemplo, en los Estados Unidos, donde la autora realiza investigaciones en educación inicial para niños y niñas bilingües, aproximadamente 33% de la población infantil de 0-8 años vive en hogares donde se habla otro idioma además del inglés (ChildTrends, 2020). Este es un grupo muy diverso que proviene de diferentes países y nacionalidades, de familias inmigrantes y no inmigrantes, y de diferentes condiciones socio-económicas.

Por otro lado, en América Latina existen 522 pueblos originarios que van desde la Patagonia y la Isla de Pascua hasta el norte de México. México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia reúnen al 87% de los pueblos originarios en América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2013). En el Perú existen 55 pueblos originarios que hablan 48 lenguas distintas al castellano y anteriores a los procesos de colonización europea (Ministerio de Cultura del Perú, 2016).

Como se ha documentado en numerosos estudios, "la primera infancia es un período altamente sensible durante el cual se sientan las bases para un desarrollo adecuado y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida." (UNESCO, 2013). En muchos países, incluyendo los de América Latina y el Caribe, se han logrado avances importantes en el acceso de los niños y niñas a la educación inicial, en particular para el grupo de 4 a 5 años, usando diferentes modalidades de acuerdo a las necesidades y los recursos existentes.

Sin embargo, la calidad de la educación que se ofrece y, por ende, los resultados obtenidos varían dependiendo, no solo del tipo de programa al que tienen acceso, sino también de la procedencia de los niños y niñas (zonas urbanas o rurales), de los idiomas que hablan (monolingües en la lengua dominante, o bilingües hablantes de una lengua originaria o minoritaria) y de su nivel socioeconómico. En esta ponencia nos enfocaremos en la relación entre lengua y cultura originarias y el desarrollo de una identidad saludable en niños y niñas que migran o viven en sus comunidades originarias.

2. LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA

A. Desarrollo infantil y bilingüismo

Las teorías de desarrollo infantil con enfoques socioculturales y ecológicos como las de Vigotsky (1978) y Bronfrenbenner (1979) respectivamente enfatizan la importancia de las interacciones de los niños con su entorno, para su desarrollo.

Rogoff (2003) enfatiza que en esas interacciones los niños tienen un papel activo, en el que actúan sobre su entorno cambiándolo, de tal modo que el desarrollo es el resultado de una relación recíproca en la que el ambiente actúa sobre el niño y el niño sobre su ambiente. Estas teorías nos ayudan a entender el desarrollo infantil; sin embargo, ninguna toma en cuenta cómo el bilingüismo afecta todas las dimensiones del desarro-

llo. Castro y sus colegas (2020) proponen que el lenguaje es el medio que el niño usa para relacionarse con y entender lo que ocurre en su entorno, para los niños bilingües esto ocurre usando sus dos lenguas.

En base a las investigaciones científicas sobre el bilingüismo realizadas en el ámbito internacional (Castro & Franco, 2021), sabemos que:

- Los niños y niñas bilingües desarrollan y aprenden de manera diferente a los monolingües. Su cerebro funciona distinto porque usan sus dos lenguas todo el tiempo.
- Los niños y niñas tienen la capacidad de aprender más de una lengua desde el nacimiento, pero necesitan estar expuestos a estas y usarlas.
- El bilingüismo no tiene consecuencias negativas para el desarrollo infantil, por el contrario, es beneficioso para el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional.
- Los niños y niñas que crecen en familias y comunidades bilingües y asisten a escuelas bilingües, típicamente obtienen mejores calificaciones que quienes viven en familias y comunidades bilingües pero no asisten a escuelas bilingües.

B. La relación entre lengua, cultura e identidad en la primera infancia.

La lengua refleja la cultura, nuestra forma de comunicarnos refleja nuestra forma de ver el mundo. Al mismo tiempo, a través del lenguaje conocemos nuestra cultura, en conversaciones, historias que nos cuentan, actividades cotidianas en la familia y en la comunidad. No se puede separar la lengua de la cultura, y ambas contribuyen a la formación de nuestra identidad. La identidad es un fenómeno subjetivo internalizado que define cómo una persona se percibe a sí misma y se construye en base a las experiencias e interacciones tanto dentro como fuera del seno de la familia (Castro, Ayankoya & Kasprzak, 2010). Dada esta definición, ¿cuándo es que los niños y niñas comienzan a construir su sentido de identidad?

Desde la infancia los niños comienzan a distinguir los olores, reconocen las voces y sienten el apego (a través de esas voces y olores) con los adultos que los cuidan, generalmente, la madre y/o el padre. En los primeros meses de vida, aprenden a reconocer a los extraños, entre los 2 y 3 años de edad comienzan a distinguir otras características de las personas como su color de piel, su tipo de cabello, su forma de hablar. A los 3 y 4 años pueden categorizar a las personas en base a sus características, las comparan consigo mismos y con otros. A los 5 años de edad, pueden distinguir y explorar diferencias y similitudes entre personas de diferentes grupos raciales, por ejemplo (Derman-Sparks, 1997).

En el caso de los niños y niñas que crecen en ambientes multilingües y pluriculturales, como lo es para todos, desarrollar un sentido de pertenencia es importante para una identidad saludable. Sin embargo, esto se hace difícil cuando su lengua y cultura originarias no son valoradas en la sociedad, y en consecuencia, no son incluidas en los programas de enseñanza, y/o en las actividades que son parte de la convivencia en la escuela o programa de cuidado. Más aún, se utiliza un currículo que refleja únicamente la visión y cultura occidental, monolingüe.

C. Políticas de uso de lengua(s) en la familia.

En el seno de la familia es donde los primeros aprendizajes de socialización y uso del lenguaje se producen. Es así como en las familias se toman decisiones sobre qué lenguas o idiomas hablar. Aunque estas decisiones no sean siempre resultado de un proceso de análisis o valoración explícita, siempre existen razones para que los padres decidan hablar o no en su lengua originaria a sus hijos. Estas decisiones se basan en sus interacciones y experiencias previas con otras organizaciones de la sociedad, como la escuela, la comunidad local y el Estado (Blommaert, 2019).

Los padres tienen diversas razones para renunciar a enseñar su lengua originaria a los hijos, por un lado, el temor a que sean discriminados, y por otro, al suponer que solo necesitan de la lengua mayoritaria y con poder en la sociedad (el español en el caso del Perú), para integrarse y salir adelante.

Otros consideran que sus descendientes no necesitan aprender lo que está a su alcance (su lengua y cultura originaria), y tampoco miden el impacto para el pequeño de ver su lengua y su cultura originarias integradas al currículo escolar, en lugar de que sean marginadas.

Existe la creencia de que hablar su lengua originaria los puede confundir, de tal modo que los niños terminen no hablando bien el español, lo cual no es cierto. Las investigaciones internacionales sobre el desarrollo de los niños y niñas bilingües indican que por el contrario, el hablar dos o más lenguas desde el nacimiento es posible, si tienen la oportunidad de estar expuestos a ellas (Hammer, et al, 2014). Más aún, sabemos por los estudios en neurociencia que el bilingüismo contribuye al desarrollo de funciones cognitivas, lingüísticas y socioemocionales que constituyen una ventaja en comparación con los monolingües (Barac, Bialystok, Castro & Sánchez, 2014). Por lo tanto, no apoyar el bilingüismo o multilingüismo es una oportunidad perdida para el desarrollo y aprendizaje de estos niños y niñas. En relación a los aspectos socioemocionales, el costo de perder su lengua originaria puede ser alto para la relación de apego con su familia, y el desarrollo de una identidad saludable.

D. El rol de la escuela y del docente de educación inicial

Los programas de educación infantil deben apoyar el desarrollo bilingüe sean estos designados como escuelas de educación intercultural bilingüe o no. Nos referimos a escuelas en ciudades con población migrante de pueblos originarios. Los padres deberían buscar o solicitar programas de educación preescolar que tengan maestros bilingües hablantes de su lengua originaria.

Un ejemplo, es la iniciativa de la comunidad Shipibo-Konibo en Lima, donde se creó la primera escuela EIB Shipibo-Es-

pañol en zona urbana, en atención a la comunidad Shipiba migrante. Existen retos como la falta de docentes bilingües en las diversas lenguas originarias, pero esto debe ser un motivo para ampliar y crear nuevos programas de formación docente en EIB, tanto en zonas rurales como en zonas urbanas.

¿Qué pueden hacer los/las docentes de educación inicial?

- • Aprender sobre su propia cultura, creencias, valores y actitudes hacia las diferencias. Identificar y desechar sus propios prejuicios y estereotipos. Asumir una posición critica y de rechazo a la discriminación y el racismo (Walsh, 2009). Los niños y niñas perciben estas manifestaciones en su entorno y las internalizan causando un efecto negativo en el desarrollo de su identidad.
- Aprender sobre la cultura de los niños y niñas e incorporar los conceptos en la práctica docente. Para esto la colaboración con los padres de familia es fundamental, se trata de explorar la cultura en la cotidianeidad de la vida familiar y comunitaria. Se debe tener cuidado de no caer en la "folklorización" de la cultura, es decir, tomar elementos de la cultura fuera de contexto, y usarlos para "representar" la cultura originaria (León, 2014).
- • Averiguar qué ideas tienen los niños acerca de la diversidad y contrarestar estereotipos, rechazar cualquier manifestación de racismo y discriminación por más pequeña e inofensiva que parezca. Estas incluyen expresiones despectivas y condescendientes sobre los niños y niñas y sus capacidades y habilidades (Castro, Ayankoya & Kasprzak, 2010).
- • Asegurarse de que la organización del espacio, los materiales y las actividades en la clase permitan que todos participen activamente.

3. CONCLUSIONES

Incorporar las lenguas y culturas originarias en la práctica docente es fundamental para que los niños y niñas de estas comunidades desarrollen una identidad saludable, social, psicológica y emocionalmente. Esto es particularmente importante cuando sus familias migran fuera de su comunidad.

No existe razón para creer que lo niños y niñas que crecen con dos idiomas van a estar retrasados en la escuela o van a tener retrasos en su desarrollo del lenguaje debido a su bilingüismo. Si no les fuera bien en la escuela, es posible que las razones sean un currículo no inclusivo, con enfoque occidental y monolingüe, y la falta de preparación del docente para enseñar en contextos bilingües/multilingües.

El bilingüismo es una oportunidad y no un problema. Lo que los niños necesitan es apoyo firme y consistente para que tomen ventaja de esto. No es suficiente hablarles en casa en su lengua originaria para que se conviertan en personas competentes en el manejo de esa lengua, van a necesitar aprender más vocabulario y las reglas de la lengua, además de leerla y escribirla, si existe escritura. El trabajo realizado por el Estado peruano para la normalización de las lenguas originarias es un avance importante para promover la biliteracidad (MINEDU, 2013).

Nuestros niños y niñas merecen vivir en una sociedad que los acepta y los reconoce con todo lo que los caracteriza, lo que los hace únicos y especiales, donde realmente tengan oportunidades de desarrollar todas sus capacidades, donde se sientan amados y respetados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The Cognitive Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. Early Childhood Research Quarterly, 29, 699-714.

Blommaert, J. (2019). « Foreword », in S. Haque (ed.), Politique linguistique familiale / Family language policy . Munich : Lincom, pp. 1-7.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard university press.

ChildTrends (2020). Dual language learners Indicators. https://www.childtrends.org/indicators/dual-language-learners

Castro, D. C., Ayankoya, B., & Kasprzak, C. (2010). The New Voices ~ Nuevas Voces Guide to Cultural and Linguistic Diversity in Early Childhood. Baltimore: Books Publishing, Inc.

Castro, D. C., Gillanders, C., LaForett, D., Prishker, N., Espinosa, L., Garcia, E. E., Genesee, F., Hammer, C. S., &

Peisner-Feinberg, E. (2020). A conceptual framework for advancing knowledge on the development of young bilingual children. Unpublished manuscript.

Castro, D. C. & Franco, X. (2021). Equitable learning opportunities for young bilingual children: Strategies to promote oral language development. In I. Alanis and I. Iruka. (Eds.). Advancing Equity in Early Childhood Education. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., Brunson-Phillips, C. (1997). Teaching/learning anti-racism: A developmental approach. New York: Teachers College Press.

Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C. & Sandilos, L. E. (2014). The Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. Early Childhood Research Quarterly, 29, 715-733.

León, E. (2014). Docencia, Interculturalidad y Educación Inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos. Lima: Tarea.

Ministerio de Cultura del Perú (2020). Lista de Pueblos indígenas. Recuperado de http://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/Lista_completa_pueblos_indigenas/Listapueblosindígenasuoriginarios.pdf

OREALC/UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago, Chile.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.)

Construyendo Interculturalidad Critica (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello III - CAB.

El vínculo de apego: La clave del desarrollo socioemocional en la primera infancia

Felipe Lecannelier A.
Facultad de Ciencias Médicas
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resumen
La educación formal está en crisis. Evidencias provenientes de diferentes áreas del conocimiento científico han demostrado que el tipo de educación formal actual se contradice con todo lo que el cuerpo y el cerebro del niño necesita para desarrollar un aprendizaje significativo libre de estrés, y que sea para la vida. Por otra parte, las propuestas del aprendizaje socioemocional unidas a la evidencia en neurociencia y teoría del apego proponen una nueva forma de educar basadas en el fomento de las capacidades de Atención-Mentalización-Automentalización-Regulación (A.M.A.R.), que es una metodología de ASE que ha probado ser efectiva en cambiar la forma de enseñar y aprender. La esperanza es que los gobiernos en Latinoamérica aprendan a seguir la evidencia y transiten hacia el apego y el ASE.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional, apego, A.M.A.R.

1. INTRODUCCIÓN

Las ciencias de la vida mental nos están mostrando que una educación de calidad debe ser una educación emocional sobre la base del respeto de la infancia. Una amplia gama de evidencias psicobiológicas ha ido demostrando que una genuina educación de calidad debe estar centrada en el bienestar y respeto por los procesos integrados del desarrollo infantil. Estos procesos se focalizan en el aprendizaje socioemocional y la calidad del apego educadora-alumno. Desafortunadamente, esta misma ciencia nos muestra que el tipo de educación que poseen la mayoría de los países (latinoamericanos), no solo dista mucho de ser una educación de calidad, sino que atenta constantemente contra las necesidades psicobiológicas y educativas de los niños. Es bajo este prisma, que el equipo de investigación e intervención llamado Apego % Complejidad, lleva ya 15 años elaborando propuestas, estudios, programas de intervención, y cambios en las políticas públicas, en Chile.

El propósito del presente documento es entregar al lector algunas evidencias y propuestas para el mejoramiento de la educación, especialmente de la educación inicial, sobre la base de los últimos desarrollos en psicobiología, teoría del apego, enfoques del desarrollo socioemocional, y los programas de aprendizaje socioemocional.

2. CUERPO CENTRAL

A. La importancia del aprendizaje socioemocional

En los últimos años se ha enfatizado el rol fundamental del sistema educacional en el desarrollo y la salud, más allá de su tradicional – y limitante – foco en el aprendizaje académico, por lo que términos como "inteligencia emocional", "aprendizaje socioemocional" y otros se han posicionado como factores claves para el logro académico y también en la salud de las personas (Lecannelier, 2019). De hecho, gran parte de la investigación en esta materia de las últimas décadas ha llegado al consenso de que para lograr el éxito en la vida, no sólo son necesarias las competencias cognitivas, sino que también en otras áreas como lo son las emocionales y conductuales por lo que tener políticas que incluyan el Aprendizaje Socio-Emocional (ASE) no sólo se vuelve deseable, sino que es un imperativo si es que se desea mejorar la calidad de vida de las personas y lograr el desarrollo de un país (Lecannnelier, 2008).

La evidencia relativa al ASE ha demostrado que los niños que han desarrollado ASE durante su infancia suelen presentar más y mejores amigos, son más queridos por los pares y profesores, se comunican mejor y resuelven los conflictos de un modo más flexible y adaptativo, realizan más conductas prosociales, son más empáticos, y manejan mejor las emociones relacionadas con la rabia y la frustración (Denham & Burton, 2004; Durlak, Domitrovich, Weissberg, y Gullota, 2016; Lecannelier, 2013a; Webster-Stratton, 1999; Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, 2004). De igual forma, es un potente predictor del rendimiento académico, tanto en la edad preescolar como escolar (Wang, Haertel, & Walberg, 1997; Zins, Boodworth, Weissberg, & Walberg, 2004).

Pese a estas evidencias, a nivel nacional, las variables socioemocionales se encuentran prácticamente ausentes dentro del currículo nacional de educación en todos los países Latinoamericanos, los cuales, privilegian las competencias cognitivas por sobre habilidades socioemocionales como la empatía, la regulación y expresión emocional, que son claves para una sana convivencia. De esta forma se hace necesario incluir programas de educación socioemocional dentro de las aulas y en las prácticas docentes cotidianas, sobre todo, a nivel pre-escolar o parvulario (Lecannelier, 2013b, 2019). Al respecto, resulta sorprendente (y hasta paradójico) que la formación de pre-grado de las carreras de docencia no incluyan toda la amplia temática del desarrollo infantil, especialmente los impresionantes avances que se han obtenido en las áreas de la neurociencia, psiconeuroinmunología, apego a través del ciclo vital, y los modelos del desarrollo socioemocional.

La no inclusión de estos temas no viene a confirmar otra cosa, y es que la educación en Latinoamérica NO es para los niños, sino que es a pesar de ellos. Los infantes solo son el medio para obtener calificaciones, financiamientos, y el desarrollo de futuros trabajadores obedientes, productivos, y centrados en la consecución de metas (Lecannelier, 2019).

Pero resulta que más de 20 años, y cientos de estudios y revisiones han demostrado que aquellas instituciones educacionales que implementan programas de educación emocional de modo serio, ordenado, sistemático y continuo, las mejoras en los niveles de aprendizaje cognitivo, puntajes en pruebas estandarizadas, razonamiento abstracto y aprendizaje integrado, capacidades de regulación, comprensión y expresión emocional, empatía, habilidades sociales, autoconocimiento y toma de decisiones, y disminución de conductas agresivas, de riesgo, adicciones, embarazo adolescente, y deserción escolar, son estadísticamente significativas (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015). Por ejemplo, en un reciente metaanálisis, analizando 213 estudios y 270.000 estudiantes se confirmó ampliamente los beneficios mencionados anteriormente (Durlak et al., 2011). De la misma forma, educar tempranamente en empatía y autorregulación, se ha visto asociado a resultados positivos en salud física y mental, bienestar, estabilidad familiar y éxito laboral lo que refuerza la idea de que son claves para el progreso social (Turner, Sutton, Harrison, Hennessey & Humphrey, 2019).

Además, tal y como plantea Lecannelier (2013a, 2019), las acciones pedagógicas que se llevan a cabo durante la educación inicial no solo tendrán un efecto positivo en el corto plazo en cuanto a disminuir la agresividad entre pares, sino que sobre todo en el rendimiento académico, la motivación y compromiso hacia el aprendizaje, y también en el bienestar de los profesores en su interacción cotidiana con los niños.

B.- La metodología A.M.A.R como estrategia de solución frente a la educación formal inicial.

La gran mayoría de los programas que fomentan el Aprendizaje Socioemocional utilizan una metodología similar al aprendizaje formal, solo que los contenidos son sobre las emociones y sus formas de expresarlas y regularlas (Lecannelier, 2019). Este tipo de "educación emocional" busca que los docentes posean competencias emocionales para que las enseñen a sus alumnos. El único problema es que como es un tipo de propuesta que sigue estando al interior de la educación formal, puede caer en los mismos errores que ya la educación actual posee.

Nuestra propuesta es diferente, al incluir los estudios de psicobiología del desarrollo y la teoría del apego (Lecannelier, 2006). Nuestra propuesta es que para lograr el fortalecimiento del ASE se requiere de que las educadoras generen un contexto de seguridad en el apego, sobre la base de una adecuada Atención, Mentalización, Automentalización y Regulación del estrés de los infantes (y de ellas mismas) (Lecannelier et al., 2010, 2014; Lecannelier, 2013; 2016, 2019). Es decir, lo que se plantea es que las habilidades socioemocionales deben ser una parte integral del foco de la educación actual, las cuales solo pueden ser enseñadas de un modo efectivo a través de un proceso informal, práctico y experiencial de creación de un espacio y experiencia de seguridad emocional en el alumno, el que solo es posible de ser logrado a través de un vínculo de apego sano con sus educadores (Lecannelier, Jorquera & Porres, 2014). Por ende, la propuesta aquí presentada propone que el ASE se fomenta a través de un doble proceso de cambio:

1) a través de las capacidades de las educadoras de Atención-Mentalización-Automentalización-Regulación (A.M.A.R.) de las situaciones estresantes de los alumnos, se va desarrollando un sentido de seguridad emocional que fortalece su confianza, compromiso y capacidades cognitiva; 2) mientras se van fomentando una serie de estrategias para "enseñar" a los infantes una amplia gama de habilidades socio-emocionales.

Más aún, los programas A.M.A.R. constituyen una serie de intervenciones para el fomento del apego y el desarrollo socioemocional, para ser aplicadas en diversos contextos vitales del niño/a (salas de cuna, jardines infantiles, colegios, familias de acogida y adoptivas, niños institucionalizados). Los programas buscan el desarrollo de las capacidades de Atención-Mentalización-Automentalización-Regulación (A.M.A.R.) en los diversos adultos que cotidianamente interactúan con los niños/as. Estos programas tienen más de 15 años de experiencias nacionales e internacionales de implementación y evaluación, arrojando resultados de alto impacto (Lecannelier, 2006, 2009, 2011, 2012, 2014, 2016, 2018, 2019; Lecannelier et al., 2012, 2014).

Esta propuesta se ha materializado en 15 años de elaboración, implementación, validación y diseminación de una serie de programas que se han aplicado en diferentes contextos de los niños (educación inicial, visita domiciliaria, madres privadas de libertad junto a sus bebés, institucionalización temprana, familias de acogida, familias adoptivas).

3. CONCLUSIONES

La educación formal ha reinado el mundo de la educación por décadas. Afortunadamente la emergencia de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales de los últimos años, nos han mostrado que esta educación formal no sólo NO enseña aprendizajes significativos para la vida, sino que estresa, enferma, y genera una aversión emocional para el aprendizaje.

Por otra parte, el ASE nos muestra una perspectiva más respetuosa del niño, al buscar un aprendizaje sin estrés, y que sea para la vida. Pero el ASE no puede ser implementado bajo los principios de las mallas curriculares de la educación clásica, sino que debe realizarse a través del potenciamiento de la calidad de la relación afectiva del docente con sus alumnos. Esta calidad ha sido demostrada ser la variable fundamental que diferencia el buen rendimiento y aprendizaje, de aquel que es ineficiente e inútil. Por eso, es que la metodología AMAR, que ha sido probada en su efectividad en diversos países como Chile, Perú y México, es una vía prometedora para el cambio en educación.

Es decir, necesitamos urgente una educación sobre, ¡¡para y desde ellos!!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Denham, S.A (1986). Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. Child Development, 57, 194-201.

Denham, S.A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? American Journal of Orthopsychiatry, 72, 70-82.

Denham, S. A., & Burton, R. (2004). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. NewYork: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., Kushé, C., & Cortés, R. (2001). The PATH Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies, Preschool. University Park: Pennsylvania State University.

Lecannelier, F. (2006). Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental PARTE I. Editorial LOM.

Lecannelier F. Apego e Intersubjetividad: El legado de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. Segunda Parte. La teoría del Apego. Santiago de Chile, Editorial LOM, 2009.

Lecannelier, F. (2008). Apego y aprendizaje socioafectivo en el contexto de la educación preescolar. Revista Repsi, 100, 34-45.

Lecannelier, F. (2012). Programas de prevención en el fomento de la seguridad del apego en contextos vitales del niño: La experiencia Chilena. Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente, 20, 19-29.

Lecannelier, F. (2013a). El elefante en la habitación de la educación parvularia: Apego & Aprendizaje Socioemocional. En A. Cespedes (Ed.), Las emociones van a la escuela, el corazón también aprende (pp. 103-131). Calpe & Abila, Santiago de Chile.

Lecannelier, (2013b). A.M.A.R: Un modelo de intervención basado en el fomento del apego. En G. Posada, B. Torres, & J. Causadias (Eds.), Investigación y aplicaciones clínicas de la Teoría d del Apego. Madrid: Editorial Psimática.

Lecannelier, (2019). AMAR. Atención-Mentalización-Automentalización-Regulación. Un modelo preventivo para el fomento de la seguridad del apego en diferentes contextos vitales del niño. Editorial Psimática: Madrid.

Lecannelier, F., Flores, F., Hoffmann, M., & Vega, T. (2010). Trayectorias tempranas de la agresión. Evidencias y la propuesta de un modelo preventivo. En D. Sirlopu y H. Salgado (Eds.), Infancia y adolescencia en riesgo: Desafíos y aportes desde la Psicología en Chile (pp. 33-48). Santiago: Universidad del Desarrollo.

-Lecannelier, F., & Jorquera, L. (2010). Programa AMAR-Educacional para el fomento del Aprendizaje Socioemocional a través del vínculo de apego. Manual de implementación. Santiago: Publicación Universidad del Desarrollo/World Vision.

-Lecannelier, F., Jorquera, L., & Porres (2014). Programa AMAR-Educacional para el fomento del Aprendizaje Socioemocional a través del vínculo de apego. Manual de implementación. Santiago: Publicación Universidad del Desarrollo/Ministerio del Desarrollo Social.

-Lopes, P.N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. Zins, R. Weissberg,

M. Wang & J. Walberg (Eds.), Building academic success on social and emotional learning: What does the research says? (pp. 76-93). London: Teachers College Press.

Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. (1997). Child-teacher attachment and social competence. Early Education & Development, 8, 27-39.

Payton, J.W., Wardlay, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Thompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. Journal of School Health, 70, 179-185.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington DC: American Psychological Association.

Pianta, R., & Howes, C. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predicted observed classroom quality and child-teacher interactions? Applied Developmental Science, 9 (3), 144-159.

Tremblay, R., Hartup, W.W., Archer, J. (Eds) (2005). Developmental origins of aggression. New York: The Guilford Press.

Zeanah, Ch. (Eds) (2012). Handbook of infant mental health 3rd Edition. New York: Guilford Press.

Zins, J., Boodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & J. Walberg (Eds.), Building academic success on social and emotional learning: What does the research says? (pp. 3-22). London: Teachers College Press.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, J. (Eds.) (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research says? London: Teachers College Press.

Primera Infancia: Una cuestión de ciudadanía

Luis Guerrero Ortiz
Perú

Resumen
Los niños y niñas son considerados hoy sujetos de derecho y hay constituciones que hasta les conceden estatus de ciudadanía, condicionando ciertas atribuciones a su mayoría de edad. Pero no siempre ha sido así. Hemos llegado a esto luego de siglos de abuso, subestimación y maltrato naturalizado y hasta respaldado por la ley. La representación social de la infancia ha ido evolucionando y ha ido poniendo en cuestión las concepciones que han sido el soporte tradicional de la educación escolar. Educar en el respeto a los derechos de los niños y con oportunidades para el ejercicio solidario de sus responsabilidades con el interés común, una condición básica para su formación ciudadana supone para los educadores un replanteamiento radical de la representación que usualmente se hace de la niñez como una fase inmadura del desarrollo humano.

Palabras clave: Infancia, ciudadanía, educación, habilidad social

1. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ SIGNIFICA SER CIUDADANO?

En la antigua Grecia y Roma, la ciudadanía era excluyente, privilegio de una élite. Suponía protección de la ley e igualdad de derechos, incluido el de participar en la vida pública. Las mujeres, los esclavos y los extranjeros no eran ciudadanos.

Las democracias modernas la extendieron a más personas (siglo XIX), pero todavía sin incluir a las mujeres. El "contrato social", que simbolizaba el acuerdo sobre reglas comunes de convivencia y leyes que obligaban a todos por igual, abarcaba solo a los varones.

A partir de la Convención de los DDNN, por primera vez, un instrumento jurídico de este nivel propone una nueva visión de la infancia, asumiendo el derecho de los niños a la libertad de expresión y participación en general, que se reconocen a todos los ciudadanos, y, por lo tanto, supone que deben considerarse como tales.

2. CUERPO CENTRAL

A.¿De qué igualdad se trata?

El tránsito del infanticidio, el abandono y la presunción de maldad o de inocencia, al reconocimiento de los niños como personas duró muchos siglos. En todos los casos fueron considerados seres inferiores y desprovistos de razón, aunque Rousseau inicia una era distinta al proponer una educación basada en el respeto y el estímulo a su curiosidad natural.

El surgimiento de los sistemas educativos y la expansión de la educación formal inicia la era de los niños como alumnos (fines del S.XVIII). Los sistemas de enseñanza, sin embargo, se basan en un concepto de niñez desprovisto de razón y de moralidad, por lo que debían subordinación y obediencia a sus maestros.

Es a partir del siglo XX que empieza a percibirse a los niños como sujetos legítimamente distintos de los adultos y con mayores capacidades de las que se presuponía en siglos anteriores. Estos cambios tienen implicaciones en la naturaleza de las relaciones intergeneracionales, pues abre posibilidad a la empatía y empieza a naturalizarla.

No obstante, la contemporánea representación social de la infancia, que conserva todavía algunas de las viejas creencias legadas por siglos anteriores, está también impregnada por una visión evolucionista del desarrollo humano, que asume la niñez como un tránsito y, por lo tanto, como una etapa incompleta e inmadura de la persona. Esta percepción refuerza la verticalidad de las relaciones intergeneracionales, sobre todo al interior de las instituciones educativas.

B. Rol e identidad: graves confusiones

Con el surgimiento de la ciencia cognitiva a mediados del siglo XX, el tránsito de la pasividad a la actividad como eje de la concepción del rol de los niños en su educación, supuso un giro epistemológico. Es el reconocimiento a su capacidad racional y a su papel decisivo en la elaboración del conocimiento.

Las investigaciones permitieron también un giro en la comprensión de la naturaleza humana. Nos permitieron abrir los ojos a las potencialidades de las edades tempranas, a entender el carácter plural de la inteligencia y a revalorar el lugar de las emociones en el desarrollo y el aprendizaje.

El problema surge a fines del siglo XX cuando los sistemas educativos en el mundo adoptan compromiso de cada al nuevo siglo, que suponen un giro en su misión histórica, transitando de su clásica apuesta por la reproducción del conocimiento, al desarrollo de capacidades para su producción y su empleo en el plano de la acción.

Las implicancias para la educación y los educadores fueron radicales, porque aprender ya no a repetir, sino a razonar información y producir conocimiento nuevo, suponía un cambio drástico en las relaciones intergeneracionales en la educación formal. No obstante, la representación social de la infancia que pervive en los sistemas educativos asemeja más

a la de siglos anteriores que a la que ha venido aportando la investigación a lo largo del siglo XX. Es así como el concepto de alumno y el rol que aún se le atribuye, en general, guarda mucha distancia con la nueva identidad generacional lograda en los últimos cien años.

3. CONCLUSIONES: EDUCACIÓN INFANTIL Y CIUDADANÍA

Aprender ciudadanía en la escuela: ¿de qué se trata? Silvia Schmelkes sostiene que las actitudes y valores solo se aprenden a través del ejemplo y la experiencia. Podríamos agregar que las habilidades solo son producto del ejercicio continuo. Eso significa que niños y niñas necesitan tener desde edades tempranas la experiencia de la colaboración, la solidaridad, la corresponsabilidad, la autonomía y la deliberación conjunta sobre temas de interés común, tanto como aprender a autogestionar sus propias relaciones de convivencia. Existe numerosa evidencia que respalda estas posibilidades y destierran el prejuicio de una edad incapaz de pensar en el otro.

Hacer lo anterior supone costosos desaprendizajes de roles, pues el prejuicio y la subestimación de la niñez constituyen barreras objetivas y subjetivas formidables para abrir paso a una educación temprana en ciudadanía. Prejuicios que nos llevan a percibir como defectos de conducta, cualidades típicas de una edad en la que hace ebullición el mejor legado de nuestra evolución como especie. La inteligencia social, como lo ha comprobado Gardner, es innata y no aprendida.

En la educación secundaria se piensa que el aprendizaje de la ciudadanía pasa sobre todo por digerir una gran cantidad de información sobre nuestras instituciones. Lo que necesitamos comprender es que la ciudadanía supone sobre todo habilidades sociales de orden superior, y que pueden empezar a madurar desde la infancia. El tránsito de la empatía a la alteridad nos está costando mucho a los docentes, pero los niños tienen esa semilla en botón.

¿Se puede avanzar desde edades tempranas de la conciencia de sí a la conciencia de grupo y a la conciencia de país e incluso de planeta? La teoría y la práctica dicen que sí. Hoy es menos difícil que en el pasado conectarse con realidades, historias, necesidades y personas más allá de nuestro entorno local. El concepto de cercanía y lejanía, lo sabemos bien, se han redefinido desde hace varias décadas. Nos va a resultar más sencillo formar una generación de niños con una conciencia más amplia y desprejuiciada del «nosotros» como noción básica de la ciudadanía, que hacer de la Convención sobre los derechos del niño y la niña el nuevo eje de la representación social de la infancia dentro y fuera de nuestro sistema educativo. Esa es otra batalla en la que las docentes de educación inicial deberán ganar mayor protagonismo en la próxima década.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Figueroa Grenett, Claudio ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación. última década N°45, Proyecto Juventudes, diciembre 2016, PP. 118-139

Josefina Fernàndez I Barrera (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, Nº 16-2009, [111-126], ISSN: 1133-0473

Reyes, Olga y Rivera, José (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / issn: 1870-6916 / Nueva Época, año 12, núm. 44, abril-septiembre 2018, pp. 52-71.

Ramírez Pavelic, Mónica y Contreras Salinas, Sylvia (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. Vol. 10 nº1, julio 2014. pag. 91-105

Wintersberger, Helmut (2006). Infancia y ciudadanía: El orden generacional del Estado de Bienestar. Política y Sociedad,2006, Vol. 43 Núm. 1: 81-103

Cuidado para el desarrollo infantil en tiempos de pandemia

Mg. Milagros Castillo Fuerman
UNICEF, Perú

Resumen

En las últimas décadas se ha generado abundante evidencia sobre la importancia de la intervención temprana, oportuna y de calidad durante los primeros años de vida y sus efectos en el desarrollo humano e incluso, social y económico para la sociedad. Uno de los aspectos relevantes de estas evidencias coincide en la centralidad de las intervenciones en la familia y la mejora de las capacidades del cuidador principal. La calidad de las interacciones, la atención receptiva y sensible en los cuidados, resulta tan importante como los componentes de salud, nutrición, protección o aprendizaje para el adecuado desarrollo de niñas y niños.

La situación que viven las familias a causa de la pandemia viene afectando no solo las condiciones en la calidad de vida y los riesgos en la salud, sino también las capacidades básicas de los cuidadores principales para estar atentos y responder de manera sensible y efectiva a las necesidades de los niños y niñas, perdiendo grandes oportunidades para la sobrevivencia y el desarrollo. En este contexto, el cuidado para el desarrollo infantil propone un enfoque que mejora las capacidades de los cuidadores para brindar cuidados cariñosos, sensibles y respuesta efectiva durante una etapa que es crucial para el desarrollo humano.

Palabras clave: Cuidado cariñoso y sensible, cuidado para el desarrollo infantil, sensibilidad y capacidad de respuesta.

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo humano, si bien las personas siempre podemos aprender, el cerebro es más activo los primeros años de vida, especialmente los mil primeros días, que van desde la gestación hasta los 24 primeros meses, pues es la etapa de formación y desarrollo de habilidades y funciones fundamentales para la sobrevivencia.

Es el periodo de crecimiento más acelerado del cerebro, que no se repite en esa intensidad en otra etapa de vida, produciendo de 700 a 1000 conexiones neuronales por segundo, estas conexiones sinápticas tempranas constituyen la base de la neuroplasticidad, que subyace a la salud mental y física del niño y a su capacidad a lo largo de la vida de aprender, adaptarse a los cambios y adquirir resiliencia psicológica (UNICEF, 2014).

Esta etapa representa la gran ventana de oportunidades para el ser humano, donde se construyen las bases del desarrollo, lo que ocurra en esta etapa dejará huellas en sus futuros aprendizajes, pues se adquieren habilidades trascendentales que usará toda la vida, como la lengua materna; el dominio motor, desde el control de la cabeza, hasta la marcha estable; logra reconocerse en un espejo, identifica su nombre y se diferencia de otros, reconociendo a su figura de apego; consolida el desarrollo de funciones vitales vinculadas a la audición y la visión o funciones ejecutivas que le permiten comprender el mundo, planificar, organizar, resolver problemas o la memoria, entre otras habilidades fundamentales que adquiere por primera vez en la vida.

En el Simposio de Neurociencias organizado por UNICEF (2014), prestigiosos científicos internacionales de diferentes campos de las neurociencias presentaron los últimos hallazgos sobre la influencia de las experiencias y el entorno en el desarrollo neuronal del niño, destacando que el desarrollo del cerebro depende de la interacción entre la genética y el ambiente, es decir existe una interdependencia significativa entre la naturaleza humana (carga genética con la que venimos al mundo) y la crianza (el ambiente, las experiencias que vivimos y la calidad de nuestra interacción con el mundo externo).

Las personas del entorno más cercano a niños y niñas, sus familias o cuidadores principales, juegan un rol principal en esta etapa de vida y requieren habilidades básicas para brindar el cuidado adecuado en su desarrollo y aprendizajes. Las intervenciones tempranas generalmente han estado centradas en la atención directa al niño o niña, y si bien son el foco principal, las intervenciones deben estar dirigidas a la familia o cuidador principal, fortaleciendo las habilidades básicas de sensibilidad y capacidad efectiva de respuesta para asegurar la calidad del entorno, cuidados y condiciones que necesitan para el adecuado desarrollo infantil temprano.

2. ENFOQUES, EVIDENCIAS Y CONCEPTOS CLAVES

En el 2016, la serie The Lancet, presentó evidencias y fundamentos relevantes sobre la importancia de las intervenciones tempranas, mostrando los efectos de la inacción en edades tempranas, afirma que en el mundo 250 mil niños y niñas menores de 5 años, (43%) no alcanzan su máximo potencial. Puso énfasis en la necesidad de brindar apoyo y acompañamiento a las familias para ofrecer una crianza cariñosa y sensible a las necesidades de los niños y niñas. Las intervenciones exitosas deben incluir estrategias de cambio en el comportamiento centradas en el cuidado y las interacciones del entorno más cercano a niños y niñas (con quién viven y quién los cuida), pues es el periodo más sensible a las experiencias positivas o negativas, cuyo impacto se prolonga a lo largo de la vida. Menciona que se debe asegurar un marco

de políticas públicas, construir desde lo existente y con un enfoque integral.

Los estudios presentados afirman que el efecto de la inacción, el abandono, la violencia o la falta de interacción, dejan huellas que perduran y afectan el desarrollo. Las experiencias adversas durante los primeros años cambian la arquitectura del cerebro (especialmente el estrés tóxico), se afecta la calidad de los vínculos y los aprendizajes (están menos alerta para la exploración y las interacciones). La acumulación de adversidades aumenta los factores de riesgo en el desarrollo, espacialmente cuando las experiencias están cargadas de violencia, abandono, llanto prolongado, hambre persistente, estrés familiar, abuso o indiferencia, falta de cuidados, limitadas respuestas e interacción sensible, sobre todo cuando es algo constante en la vida del niños y niñas. Por ello, la exposición a la violencia y las experiencias negativas afectan los aprendizajes, el comportamiento y la salud, tanto en el presente como en el futuro.

A. CUIDADO CARIÑOSO Y SENSIBLE

El marco global del Cuidado cariñoso y sensible (CCS), ofrece una hoja de ruta para la acción, difunde y aprovecha los fundamentos y evidencias que pueden estar orientadas a mejorar el desarrollo de la primera infancia. Se refiere al entorno estable que asegure cinco componentes durante la primera Infancia: (1) buena salud, (2) adecuada nutrición, (3) oportunidades para el aprendizaje temprano, (3) protección y seguridad, (5) atención receptiva (UNICEF, OPS, OMS, 2018).

El CCS afirma que estos cinco componentes son indivisibles, deben llegar juntos en el período sensible y crítico para el desarrollo, pone especial énfasis en los cuidadores y en su salud física y mental, así como en la acción local que permita acciones integrales y articuladas. Plantea que las acciones estratégicas para el desarrollo de la primera infancia deben poner sus esfuerzos en proporcionar liderazgo nacional y local, invertir, centrarse en las familias, fortalecer los sistemas, vigilar avances y usar la información e innovar. A partir de este marco global se desprenden estrategias y enfoques centradas en la familia y su rol en el cuidado y desarrollo.

B. ¿QUÉ ES CUIDADO PARA EL DESARROLLO INFANTIL?

En el 2016 OPS/OMS y UNICEF, proponen el Cuidado para el desarrollo Infantil (CDI), como un enfoque e intervención que mejora las capacidades de los cuidadores para proporcionar cuidados cariñosos, sensibles y de respuesta efectiva a niños y niñas durante la primera infancia. Fortalece las competencias parentales, especialmente el vínculo, las interacciones y la comunicación para los cuidados básicos. Consiste en mejorar el conocimiento y capacidades de los profesionales que trabajan con familias, promueve herramientas para el trabajo con el cuidador principal a través de actividades sencillas de juego y comunicación.

Busca demostrar cómo el uso de la intervención mediante la práctica de crianza sensible tiene impacto en otros aspectos del cuidado (lactancia, alimentación, higiene, prevención de accidentes, buen trato, etc.) y se aplica para todos los niños y niñas, pero es fundamental para aquellos que están en contextos hospitalarios, tienen alguna discapacidad, retraso en el desarrollo, víctimas de la violencia, entre otros.

El CDI pone énfasis en actividades de juego y comunicación que se recomiendan al cuidador principal para reforzar su capacidad de percibir las señales del niño, imitar sus gestos o valorar con afecto los esfuerzos del pequeño (Lucas, 2016), promoviendo las respuestas de ida y vuelta, que se conocen como "servir y devolver" en las interacciones tempranas, las cuales son cruciales para la sobrevivencia y desarrollo de niños y niñas, fortalecen el vínculo de apego seguro y brindan una "capa protectora" de seguridad afectiva y social para la sobrevivencia.

Estudios realizados en China (Jinet al., 2007), Turquía y (Erterm et al., 2006) y Pakistan (Yousafzai et al, 2015, 2014) citados por UNICEF (2016) han demostrado la efectividad de integrar el enfoque de CDI en los servicios de primera infancia. Por su efectividad, se ha implementado y adaptado en más de 50 países y se ha traducido a más de 20 idiomas.

Plantea que las intervenciones hacia las familias estén centradas en procesos de acompañamiento que partan de la observación, escucha y preguntas sobre lo que las familias hacen durante el cuidado e interacciones, reconociendo sus esfuerzos y brindando espacios para la orientación o reajustes a través de prácticas de juego y comunicación, usando materiales que las familias puedan encontrar en casa y recomendaciones sencillas que ayuden a mejorar la calidad de los cuidados y sus capacidades básicas de sensibilidad y respuesta efectiva.

C. LAS CAPACIDADES BÁSICAS DE CUIDADOR:

sensibilidad y capacidad efectiva de respuesta.

- **Sensibilidad.**

Es la conducta del adulto significativo o cuidador principal para comprender las demandas o necesidades del niño o niña, supone la capacidad para interpretar sus señales, poder hacer una adecuada lectura de lo que nos pide o necesita (Bowlby, 1989). Desde los estudios de Aisworth y colaboradores (1974) se revelaron que los hijos o las hijas de madres con mayores niveles de sensibilidad tendían a mostrar un comportamiento de apego seguro a los 12 meses de edad, instalando la centralidad de la sensibilidad materna en el primer año de vida como clave para el desarrollo de un apego seguro (Besoain y Santelices, 2009 y Answorth, Citado en Berger, 2007).

Un adulto sensible, está atento, observa, escucha, interpreta y entiende los diferentes tipos de llantos, gestos o expresión facial, lenguaje corporal, miradas, vocalizaciones, tono muscular (tenso o relajado), reacciones emocionales, produciendo lo que se conoce como "sincronicidad" en las interacciones sociales, es decir, la capacidad de entender lo que siente, piensa o necesita el otro, generando un proceso de "atención, mentalización y auto mentalización" (Lecannelier, 2019), el primero hace referencia a la capacidad del cuidador para inferir captar y pensar lo que el niño o niña está sintiendo, necesita o expresa; y el segundo, poder interpretar sus propias sensaciones frente a la interacción y el sistema de cuidado.

A mayor mentalización y auto mentalización en el cuidador, mayor sensibilidad, seguridad, organización en el vínculo, menos conductas negativas de cuidado y mayor capacidad de "leer" las conductas, sentimientos, pensamientos o necesidades de niños y niñas.

● **Capacidad efectiva de respuesta.**
Es la capacidad del adulto significativo o cuidador principal para responder de manera afectiva, apropiada, rápida y coherente con las necesidades del niño o niña. Requiere primero de un cuidador sensible que haga una apropiada lectura de las señales del niño o niña y sea capaz de reconocer sus necesidades para brindar una adecuada respuesta. La respuesta efectiva brinda seguridad afectiva y fortalece la confianza básica, formando un "escudo protector" para el desarrollo, pues el niño o niña se da cuenta que está con un adulto que lo entiende y responde en coherencia con lo que necesita.

La respuesta efectiva, pone en evidencia la capacidad del adulto para ser predecible frente a las situaciones de juego y cuidado, su capacidad para anticipar, organizar y comunicarse con el niño o niña, quienes tienen la capacidad de adecuarse a las respuestas de su cuidador. Cuando la respuesta es incierta, poco acertada o peor aún violenta, afecta las interacciones y tienden a desorganizar su pensamiento. Por el contrario, la respuesta efectiva, regula y calma al niño o niña, generando el proceso de "dar y recibir" en las interacciones. En la medida que el adulto significativo o figura de apego, comprenda y responda de manera efectiva, se fortalecerá el vínculo y la seguridad afectiva, que es fundamental para el desarrollo cognitivo, motor, comunicativo, afectivo y social.

Estas capacidades básicas del cuidador fortalecen el vínculo de apego, permite una relación específica o lazo especial que se forma entre el cuidador significativo y el niño o niña, a partir del cual se construye lo que será la figura de apego, esencial para la sobrevivencia y la seguridad emocional. Una relación sólida y saludable con la madre o cuidador principal fortalece el vínculo de apego seguro y se asocia con una alta probabilidad de crear relaciones saludables con otros, ofrece el andamiaje funcional para las siguientes relaciones que el niño o la niña desarrollarán en su vida como un ser social (Bowlby, 1989, 1988, 2003).

El vínculo de apego seguro genera una interacción estable entre el o la bebé y su cuidador principal desde el momento del nacimiento y especialmente el primer año de vida, permite construir un lazo emocional íntimo entre ellos, constituyendo las bases del desarrollo afectivo y social. El vínculo de apego seguro evidencia una relación de confianza y seguridad; en el que se pone de manifiesto la necesidad del niño o niña de mantenerse vinculado a otro para lograr su sobrevivencia, el deseo de estar próximo a la persona que lo cuida le brinda la seguridad para aprender, estar alerta, activo al mundo, querer explorar, alimentarse, comunicarse e interactuar.

3. EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: RETOS QUE ASUMEN LAS FAMILIAS

Frente a la pandemia por COVID 19 que afecta a nuestro país y a muchos países en el mundo, las familias están afrontando múltiples obligaciones en casa para el sostenimiento del hogar, la alimentación, los cuidados básicos y para extremar medidas de limpieza y cuidados para evitar que el virus ingrese a sus hogares. En algunos casos incluso pueden estar afectados o afrontando situaciones de enfermedad o pérdida de amigos o familiares, en muchos casos cargados de preocupación e incertidumbre que afecta las capacidades de los cuidadores para brindar una atención sensible y respuestas efectivas que permitan la calidad de los cuidados.

En estas circunstancias, el contexto familiar se agrava porque en muchos casos el deterioro o reducción de ingresos afectan los gastos esenciales para mantener la salud, la nutrición y el bienestar en el hogar. Esta situación puede generar desconcierto o temor, aumento de los niveles de estrés y el inminente riesgo de violencia, maltrato o abandono; las escasas alternativas de acompañamiento y soporte a las familias en momentos de emergencia. En esta situación, son las familias que viven en zonas de pobreza las que están en mayor desventaja por:

- La interrupción de los servicios educativos y sociales que brindan oportunidades de aprendizaje y desarrollo.
- El aumento de la pobreza extrema, la inseguridad y el acceso a servicios básicos para enfrentar la pandemia (disponibilidad de agua y conectividad).
- Mayor exposición de niños y niñas a situaciones de peligro, porque la forma de violencia más común se vive en el hogar; los niños y niñas pueden ser víctimas o testigos de la violencia y el maltrato en el hogar.
- El aumento de los niveles de estrés familiar y la sensación de incertidumbre puede deteriorar la salud mental al interior de las familias.

¿QUÉ NECESITAN LOS NIÑOS Y NIÑAS?

Cuidadores sensibles y atentos a sus necesidades: aprender a anticipar, ser predecibles, coherentes, evitar el llanto prolongado que genera estrés. Un ambiente estable, que le brinde seguridad afectiva, un cuidador disponible, experiencias positivas que fortalezcan el vínculo con el niño o niña y mantengan un entorno protector. El apego es una necesidad biológica fundamental del ser humano, tan importante como comer o respirar. Cuando el entorno es más predecible, disminuye la ansiedad, mantener una relación afectuosa y ordenada en la vida cotidiana, brinda seguridad afectiva.

Experiencias positivas y placenteras: Es necesario identificar actividades que sean fuente de placer. Los niños y niñas aprenden más y mejor cuando están felices, tranquilos, disfrutan y ríen con sus padres o cuidadores en casa. Por el contrario, cuando el niño vive experiencias negativas cargadas de violencia, abandono, llanto prolongado o hambre persistente, como algo constante en sus vidas, afecta su capacidad para estar atento al mundo, explorar y aprender, afectando así su desarrollo.

Disfrutar momentos y espacios de juego. El juego es la forma natural de las niñas y niños para interactuar, conocer el mundo y construir nuevos aprendizajes. Es necesario organizar espacios y juguetes en casa, las cosas que tenemos

al alcance se pueden convertir en un juguete, una tela puede servir para taparme el rostro y jugar a las escondidas o unas bateas o vasos para apilar. Prever un espacio en el hogar con objetos que pueda coger, manipular y explorar con libertad de movimiento autonomía e iniciativa promoviendo la comunicación e interacciones.

Aprender nuevos hábitos. Cuando las niñas y niños pequeños adquieren un hábito, perduran en el tiempo. Para ello es muy importante que sea un momento grato y creativo para que la experiencia y el aprendizaje se instale en su vida. Un hábito se genera con el tiempo y con la práctica, requiere regularidad e iniciativa. Además, es una buena oportunidad para incluirlos en actividades cotidianas de la dinámica del hogar; visibilizando, reconociendo y valorando su participación progresiva, especialmente en su autocuidado, en su higiene y como actor activo en su propia alimentación.

¿QUÉ PUEDEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Ser creativos y explorar cosas nuevas: promover en casa actividades cargadas de humor, movimiento, baile, canto, juegos, rondas, cuentos, narración de historias familiares o conversar sobre el origen o motivo de su nombre. Es un buen momento para compartir detalles de sus historias familiares, el origen o procedencia de nuestros padres o abuelos, revisar fotos o recuerdos familiares y hacer un álbum de esos recuerdos o cuentos para tener material para describir, señalar y narrar.

Reconocer el juego como una gran oportunidad para el aprendizaje, promoviendo espacios para la exploración, la libertad de movimiento y la comunicación. El momento del juego es un espacio para la interacción, la iniciativa y la autonomía. Evitar dirigir el juego, forzar o adelantar etapas, promover que cada niño o niña viva, disfrute y se sienta exitoso en lo que hace.

Autocuidarse y aprender a gestionar sus emociones para dedicar un tiempo efectivo y afecto a los niños y niñas. Es necesario tener tiempo y espacios de autocuidado, organizar responsabilidades, compartir el cuidado entre ambos padres o identificar una red de apoyo en abuelos u otro adulto cercano. En los momentos de estrés, es importante aprender a reconocer las emociones, a identificar estrategias de equilibrio emocional, practicar respiración pausada y consciente, buscar apoyos en momentos de ansiedad o crisis, evitar reaccionar o dar respuestas inmediatas en momentos de angustia o enojo y evitar llegar a situaciones límites.

Aprender a comunicarse mejor, muchas veces se piensa que el niño pequeño no entiende o no se da cuenta de lo que ocurre en su entorno. Hay que conversar con los niños y niñas sobre lo que ocurre, escuchar lo que sienten y piensan, responder sus preguntas y ayudarles a comprender los cambios que se están haciendo en la casa, en la calle, en nuestro país frente a esta situación de emergencia. Los mensajes deben expresarse con sinceridad, claridad, con la verdad y objetividad evitando dramatismo, angustia o pesimismo, usando formas sencillas de comunicar, teniendo en cuenta la edad, la forma de comunicación de cada uno, sobre todo poder brindar una actitud de esperanza y optimismo en estos momentos de cambio, sentir que es posible encontrar nuevas oportunidades.

4. CONCLUSIONES

Las familias están en la "primera línea" de protección y cuidado de las niñas y niños pequeños, combinan y asumen los desafíos laborales y los retos de la subsistencia en el hogar. El bienestar de las familias, incluida la salud física y mental de las madres, padres o cuidador principal, es fundamental para crear entornos propicios en los que se puedan proteger a los niños y niñas para alcanzar un óptimo desarrollo. A partir del marco global del cuidado cariñoso y sensible, los estudios The Lancet y la abundante información sobre la importancia de brindar intervenciones tempranas, se pone en evidencia la necesidad de incorporar enfoques centrados en brindar soporte a las familias, fortaleciendo capacidades básicas de sensibilidad y capacidad efectiva de respuesta.

En el contexto de la pandemia, la situación de emergencia e incertidumbre puede afectar las capacidades básicas de los cuidadores principales para estar atentos a las necesidades de los niños y niñas, y con ello afectar su desarrollo en una etapa crucial para su sobrevivencia. Es necesario fortalecer en las familias capacidades para estar sensibles a lo que sus niños y niñas necesitan, haciendo una adecuada lectura de sus señales y tener una eficaz capacidad de respuesta (rápida, oportuna y coherente). También es una excelente oportunidad para promover el juego, la comunicación y adquirir nuevos hábitos que mantengan la salud y generen aprendizajes de autocuidado en casa, promoviendo el juego como la forma más eficaz para aprender.

Finalmente, necesario tener presente "no dejar a nadie atrás" visibilizar las necesidades y atención de todos y todas, incluidos los niños o niñas con discapacidad, las poblaciones indígenas, población migrante, aquellos que por lo general están expuestos a mayores riesgos e inequidad, quienes al igual que todos los niños y niñas requieren de igualdad de oportunidades promoviendo un Cuidado para el Desarrollo Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Answorth, M. Citado en Berger, K. (2007). Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia. Séptima Edición. Editorial Médica Panamericana: Madrid.

Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., and Stayton, D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M.P.M. Richards (Ed.), The integration of a child into a social world. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 99-135.

Besoain, C y Santelices, M (2009) Transmisión Intergeneracional del Apego y Función Reflexiva Materna: Una Revisión. Pontificia Universidad Católica de Chile. Ter Psicol v.27 n.1 Santiago jul. 2009.

Bowlby, J. (1989): Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego. Buenos Aires: Paidós.

Lecannelier, F. (2019). AMAR. Atención-mentalización-Automentalización-regulación. Modelo de intervención de 0 a 6 años. Prismática Editorial, SL., Madrid.

Lucas, Jane (2016). Codo con codo con los padres implicados en el Cuidado para el Desarrollo Infantil. Espacios para la Infancia. Bernard Van Leer.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2016. Cuidado para el Desarrollo Infantil. Manual del Participante. UNICEF Latinoamérica y el Caribe, LACRO. Ciudad de Panamá. www.unicef.org/lac

UNICEF. (2014). Construyendo cerebros más capaces: Nuevas fronteras en el desarrollo de la primera infancia. Oficina Regional de UNICEF para América Latina y El Caribe. New York and Panama, www.unicef.org/lac

UNICEF, OPS y OMS. (2016). Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala. Un resumen ejecutivo de la serie de The Lancet. Comité Directivo de la serie Desarrollo en la primera infancia de The Lancet.

UNICEF, OPS, OMS. (2018). Cuidado Cariñoso y sensible para el desarrollo en la Primera Infancia. Un Marco mundial para lograr acción y resultados. Alianza para la Salud de la Madre, el Recién Nacido y el Niño (PMNCH), la Red de Acción por el Desarrollo en la Primera Infancia (ECDAN) y asociados. Recuperado de www.nurturing-care.org

Enseñar y aprender competencias digitales docentes para educación infantil

Beatriz Marcano
Universidad Internacional de la Rioja, España

Resumen

En esta ponencia se plantea el desarrollo de las competencias digitales docentes como una imperiosa necesidad para todos los que se desempeñan en el ámbito educativo por el gran componente comunicacional que está implícito en las labores de enseñanza y de aprendizaje. Se asume como marco de referencia el Marco Común para el desarrollo de las competencias digitales docentes fomentado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado de España, que engloba las competencias digitales docentes en cinco áreas: Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas. Se propone el desarrollo de estas competencias desde una doble perspectiva, la del docente de educación infantil y del estudiante, futuro docente en esta área.

Se plantean estrategias y recomendaciones para ambos agentes educativos. Para el docente se propone personalizar la enseñanza, ofrecer acompañamiento, proporcionar actividades evaluativas que impliquen la práctica de las competencias digitales docentes, ofrecer diversidad de recursos educativos, mantener activos los canales de comunicación, dinamizar, y animar la participación, así como fomentar la constitución de comunidades de aprendizaje orientadas al desarrollo de las competencias.

Para el estudiante se recomienda desarrollar la consciencia de que las competencias digitales docentes le permitirán principalmente su autoformación personal y profesional, así como la activación de la gerencia de su propio aprendizaje para ser las mejores personas posibles y que serán modelo de vida para los niños de las primeras edades. Se concluye que, tanto desde el punto de vista del docente de educación infantil como del estudiante o maestro en formación, se requiere de la consciencia de la necesidad del desarrollo de esas competencias y de la voluntad para dedicar el tiempo que demandan las prácticas pedagógicas apoyadas en los recursos tecnológicos.

Palabras clave: Competencia digital docente, prácticas pedagógicas, autoaprendizaje, educación infantil, tecnologías educativas.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad que estamos viniendo la comunicación es una de las características de la humanidad que ha tomado mucha fuerza. Esta se está viendo enriquecida con la diversidad de canales, modalidades, gran variedad de multimedia, códigos digitales y numerosos medios y dispositivos que, además, en muchos casos permiten la interactividad e interacción con los mensajes. Comunicar y comunicarse involucra cada vez más los entornos digitales. Por lo que se requiere desarrollar habilidades y destrezas pertinentes para saber, saber ser, saber estar, saber aprender, y saber enseñar en un mundo con gran tendencia a la digitalización de la comunicación.

En este sentido, el desarrollo de competencias digitales docentes (CDD) son parte de las competencias básicas que cualquier docente está llamado a aumentar. La formación en CDD es una tarea que se ha venido fomentando desde hace muchos años, sin embargo, los resultados no fueron todo lo satisfactorio que se esperaba (Fernández et al. 2016; Martin et al. 2016; Tapasco y Giraldo, 2017; Pardo y Cobo, 2020). Por eso se insiste en los programas de formación y actualización docente en esa materia aprovechando la diversidad de recursos y acceso que se tiene a los mismos (García, 2020, González-Sanmamed, 2020). Y más con la situación de confinamiento general y la necesidad de implementación de educación remota vivida en este año 2020, se potenció tanto la enseñanza como el autoaprendizaje en CDD para dar respuesta a la apremiante situación. En esta ponencia se quiere destacar el doble enfoque, desde el punto de vista del docente que enseña (profesor) y del docente que aprende (docente en formación).

2. COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES

Comenzaremos por retomar del European Parliament and the Council (2006) lo que se entiende por competencia digital, al señalar que "implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet"

Para adentrarnos en el tema queremos indicar que nos centraremos en la propuesta del Instituto Nacional De Tecnologías Educativas Y Formación Del Profesorado (INTEF, 2017), quienes incluyen cinco áreas de desarrollo que abarcan a su vez 21 competencias. Las cinco áreas son:

1. Información y alfabetización informacional. Incluye todas las habilidades para la navegación, búsqueda y filtrado de información, la evaluación y el almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. Implica capacidad crítica y gestión del PLE (Entorno personal de aprendizaje).

2. Comunicación y colaboración. En esta área se incluyen las habilidades y destrezas para interactuar a través de los medios digitales, difundir información, participar o gestionar videoconferencias, colaborar con otros profesionales o ciudadanos en general, cuidando la netiqueta y la propia identidad y reputación digital.

3. Creación de contenidos digitales. Esta área abarca todos los aspectos relativos a la edición y creación de contenidos en diversos formatos (gráficos, imágenes, textos, vídeos, audios, infografías...) así como los formatos de publicación (canales, web, blogs, redes sociales), teniendo en cuenta los aspectos relativos a derechos de autor y licencias para compartir y re-utilización.

4. Seguridad. El área de seguridad incluye lo relacionado con la protección de los datos e información personal, así como el autocuidado y protección de la salud para prevenir dolencias y efectos adversos del uso excesivo e inadecuado de la tecnología, así como el desarrollo de la conciencia de protección del entorno.

5. Resolución de problemas. Esta área aborda competencias transversales que involucran la actualización de conocimientos sobre los aspectos técnicos, conocimientos básicos o avanzados que permitan solucionar incidencias en el manejo de dispositivos, el fomento o desarrollo de la creatividad que a su vez favorezcan la innovación en los procesos educativos. Incluye además la autoconsciencia sobre las necesidades de reciclaje y mejora de competencias digitales.

3. ENSEÑAR COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Coincidimos con Ruiz Rey et al. (2018) cuando señalan que el tema de la incorporación de las tecnologías en el aula de educación infantil es bastante controversial, particularmente, somos de la postura que fomenta que haya predominio de actividades manipulativas y de desarrollo psicomotriz en estas edades tempranas. No obstante, esto no está totalmente divorciado del uso de tecnología. En todo caso, es comprobada la importancia de las CDD para el ejercicio profesional de los maestros y profesores de educación infantil (López-Gil y Bravo, 2019; Pinto-Santos et al. 2020).

¿Qué aspectos hay que destacar para la adquisición de estas competencias? En primer lugar, destacamos la necesaria práctica a través de la realización de actividades con las que se pongan de manifiesto las diversas competencias. Hay que destacar que en la formación de maestros de educación infantil la competencia de mayor atracción es la creación de contenidos didácticos, como la creación y edición de imágenes, infografías, vídeos educativos y audiocuentos, creación de un blog de aula. ¿Cómo hacer que todo esto resulte muy significativo?

En primer lugar, teniendo en cuenta a las personas que aprenden, a cada grupo e individuos en la medida de las posibilidades para personalizar el proceso. Segundo: ofrecer variedad de recursos en el diseño de la experiencia de aprendizaje. Que por un lado dispongan de materiales multimedia y si es posible interactivos; y, por otro lado, se les ofrezca la libertad para elegir entre varias opciones, de ser creativos a la hora de presentar sus productos digitales o proyectos. Tercero: ofrecer acompañamiento, mantener la buena comunicación aprovechando los canales digitales (foros, chat, grupos), que el estudiante pueda disponer de soporte del profesor y a la vez el profesor, dinamice, anime, estimule, implemente mecanismos de gamificación. Son recursos y acciones que contrarrestan la deserción y el abandono del curso.

Además, constituye una oportunidad para el profesor ofrecer modelamiento a través de la puesta en evidencia de sus CDD, es una manera de inspirar el aprendizaje. Cuarto: Fomentar el aprendizaje colaborativo, sacar provecho de las comunidades de aprendizaje orientadas al logro de las competencias. Esto es aprender de y con los otros, lo que tiene fuerte componente motivacional. Quinto: Validar las competencias, para ello un instrumento muy valioso son las rúbricas como instrumentos de valoración (Marcano, Íñigo y Sánchez, 2020) Y mucho más potente es el proceso cuando intervienen los pares (Marcano e Íñigo, 2018).

4. APRENDER COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando se inicia un proceso de formación, tradicionalmente se focaliza la mayor responsabilidad al agente formador, sea una institución formal o informal. Y casi nunca se presta atención a la persona que aprende. Incluso la propia persona que aprende no es consciente de su gran responsabilidad en el proceso de aprendizaje y que puede ser independiente del ente formador. Con esto nos estamos refiriendo a las habilidades para aprender a aprender. Son competencias necesarias e importantes para el desarrollo de muchas otras como las CDD.

Por una parte, habría que considerar las condiciones para el aprendizaje. Por un lado, las personales: esto es las motivaciones, las metas y expectativas, cómo esto va a contribuir con lo que se desea para sí y para la propia vida. Por otro lado, las externas: lo referente a los recursos físicos y materiales (abarca desde el papel y lápiz hasta los dispositivos electrónicos y la conectividad) y los recursos ambientales y de salubridad (espacio, condiciones de luz, temperatura, alimentación, etc.).

Por otra parte, considerar la disposición para el desarrollo de las CDD para educación infantil. En este caso, la evolución en estas competencias incidirá directamente en el desarrollo profesional y en la gestión de la autoformación. Cotidianamente se poseen algunas de las competencias digitales que refiere el INTEF (2017), por ejemplo, los maestros en formación, hacen búsquedas por internet, conocen algunos sitios donde encontrar recursos de interés y para la educación infantil (Área 1); se comunican e interactúan a través de medios digitales (Área 2); crean y/o editan imágenes, reutilizan materiales de la web (Área 3).

En este punto retomamos, lo planteado al inicio de este apartado en cuanto a la importancia de la responsabilidad en el aprendizaje y la consciencia del por qué y para qué hacemos las cosas. Para ello será importante hacer algún ejercicio de autoconocimiento para saber con qué recursos personales contamos, incluso conocer el nivel de motivación, cuáles son nuestras fortalezas y aspectos por mejorar. Eso nos dará una idea de lo que nos resultará más fácil y lo que demandará de mayor tiempo y dedicación, en caso de querer aprenderlo. Igualmente, puede facilitar el trabajo en equipo y la colaboración si nos disponemos para ello.

En cuanto a las CDD, planteamos una serie de preguntas en

cada área con el propósito de estimular y orientar la búsqueda de respuestas.

1. Información y alfabetización informacional: ¿sabemos hacer búsquedas avanzadas? ¿seleccionar entre diversas fuentes de información y datos a las de mayor credibilidad? ¿podemos almacenar y recuperar información y contenidos digitales con agilidad y eficiencia?

2. Comunicación y colaboración: Además de comunicarnos con nuestros amigos y familiares, ¿tenemos un perfil digital bien cuidado? ¿pueden nuestros colegas encontrarnos en la web? ¿Y los padres de nuestros alumnos de educación infantil? ¿Interactuamos con otras personas e instituciones implicadas en este nivel educativo? ¿comentamos y difundimos buenas prácticas educativas en esta etapa? ¿participamos o estamos dispuestos a colaborar en proyectos educativos?

3. Creación de contenidos digitales: En esta área habría que preguntarse ¿estamos conscientes de las condiciones con las que publicamos nuestros productos digitales? ¿le asignamos licencias Creative Commons? ¿somos cuidadosos y respetamos los derechos de autor de las imágenes y contenido web que utilizamos, compartimos o tomamos de internet? ¿Nos atrevemos a publicar nuestros contenidos en un blog o perfil social?

4. Seguridad: ¿tenemos nuestros datos seguros? ¿tomamos descansos de la conexión? ¿somos conscientes del tiempo que pasamos en las redes sociales o atentas/os al teléfono?

5. Resolución de problemas: Cuándo hay un fallo de conexión o técnico, ¿cómo lo resolvemos? ¿sabemos discriminar entre fallos menores y mayores? ¿Nos hemos apoyado en la tecnología para innovar en nuestro autoaprendizaje o para crear mejores condiciones en la vida cotidiana?

Para responder a todas estas interrogantes, en primer lugar, pasaremos por un proceso reflexivo, de revisión de las prácticas en los entornos digitales. En segundo lugar, podemos acudir a fuentes de internet donde encontraremos textos, charlas, videotutoriales, tertulias, webinar y múltiples recursos para la autoformación. Y mucho más en la actualidad después de las condiciones de alarma sanitaria a nivel mundial vivida en este año 2020 en la que la educación remota fue la constante en muchos países, tanto en Latinoamérica como en Europa el desbordamiento de iniciativas de formación en competencias digitales ha sido notorio. Tanto a nivel de universidades (García-Peñalvo et al. 2020), de instituciones gubernamentales y de profesores en particular (se repotenció el rol de profesores youtubers) quienes comparten sus experiencias de autoaprendizaje y los dejan a disposición de sus seguidores.

Con el nivel de acceso que tenemos a la información, la ignorancia es una decisión. Podemos ser los gestores de nuestros propios procesos de aprendizaje. Nos podríamos preguntar ¿y si no se dispone de internet? Entonces, la evolución en las competencias digitales tomará más tiempo. Sin embargo, con la positiva disposición personal siempre se encontrarán opciones para la mejora continua.

5. CONCLUSIONES

En los tiempos que vivimos el desarrollo de las CDD es un proceso implícito en la vida y ejercicio de la profesión para cualquier docente. Está claro que aún no se ha logrado un nivel de desarrollo alto en todos los docentes y se ha recibido una dosis de motivación externa con las condiciones de imposición de docencia y estudio remoto por la alarma sanitaria vivida en el presente año 2020. Tanto por esta situación como por los planes formativos que se han venido aplicando según el llamado de la UNESCO (2011) y el plan de alfabetización mediática e informacional, los profesores de educación infantil como los estudiantes, es decir, los maestros en formación disponen de multitud de recursos que promueven y facilitan el proceso formativo en materia de CDD.

Se requiere de la consciencia de la necesidad del desarrollo de esas competencias y de la voluntad para dedicar el tiempo que demandan las prácticas pedagógicas apoyadas en los recursos tecnológicos. Tanto desde el punto de vista del docente de educación infantil como del estudiante o maestro en formación. El docente focalizando en prácticas pedagógicas que inciten el autoconocimiento y el descubrimiento de los propios talentos, apoyado en las tecnologías educativas y en su propio modelamiento de uso y muestra de CDD, podrá ser fuente de inspiración.

Asimismo, el diseño de experiencias de aprendizaje focalizadas en el desarrollo de CDD serán un gran acicate para la evolución en el nivel de competencias digitales aprovechables para el aprendizaje. Por su parte, el estudiante, futuro docente, desde la consciencia y motivación para su desarrollo vocacional tendrá que decidir invertir el tiempo y energía suficientes para, con el apoyo de las tecnologías para la información y la comunicación, ampliar sus destrezas, habilidades y competencias de razonamiento, de discriminación de la información, datos y contenidos valiosos, agilidad para recuperar información almacenada. Crear, elaborar mensajes o comunicarse en los diversos lenguajes y metalenguajes en la diversidad de medios digitales.

Estar atento a los riesgos a los que se expone en la web y cómo tomar acciones preventivas. Se requerirá además del desarrollo de habilidades emocionales para saber gestionar las posibles adicciones que generan las pantallas y el reconocimiento social de "sentirse" en el mundo y conectado. Y sobre todo saber que como futuro docente de niños de educación infantil constituye el principal recurso de aprendizaje, un importante modelo que estará enseñando con sus actitudes, sus reacciones, sus expresiones, sus valores y su personalidad.

Por último, queremos destacar la predominancia que en todo ese proceso de desarrollo y evolución de CDD debe tener el aspecto pedagógico. Aprovechar las ventajas que ofrecen las tecnologías para poner en evidencia una pedagogía crítica, humanizante, cuestionadora, destinada a favorecer el desarrollo de cada individuo. Y que no sea para desbordarlo con actividades, tareas, usos de herramientas, datos, esquemas, que casi no le dejen descansar y procesar. Sino más bien que fomenten el descubrimiento de los propios talentos desde una perspectiva educativa holística. No es un proceso fácil ni rápido, sino complejo y progresivo, por lo que se recomienda

tener como guía un modelo pedagógico que pueda servir de brújula en ese camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

European Parliament And The Council, (2006). Recommendation of the european parliament and of th e council. Official Journal of the European Union http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/europe/EUkeycompetences.htm

Fernández, M., Sánchez, M., Y Robina, R. (2016). La evaluación de la competencia digital en la docencia universitaria: el caso de los grados de empresariales y económicas. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 7 (2), 332 348, http://doi.org/10.21501/22161201.1726

Instituto Nacional De Tecnologías Educativas Y Formación Del Profesorado (2017) Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela. MECD. https://www2.slideshare.net/educacionlab/marco-comn-de-competencia-digital-docente-2017?qid=bbc91b21-1a67-4fa3-86b7-c37a0d186fd2&v=&b=&from_search=2

García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 09-30. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540

García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. Education in the Knowledge Society 21 https://doi.org/10.14201/eks.23013

González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. Comunicar https://doi.org/10.3916/C62-2020-01

López-Gil, M., & Bravo, C. B. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre la competencia digital de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (11), 83-100.

Marcano, B. e Íñigo, V. (Octubre, 2018) Evaluación integral con apoyo de una rúbrica en una actividad para la creación de contenido digital XXI Congreso internacional EDUTEC Educación con Tecnología: Un compromiso social. Universidad de Lleida, Lleida, https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/66488

Marcano, B., Íñigo, V., & Sánchez, J. M. (2020). Validación de rúbrica para evaluación de e-actividades diseñadas para el logro de competencias digitales docentes. Apuntes Universitarios, 10(2), 115 - 129. https://doi.org/10.17162/au.v10i2.451

Martín, D., Sáenz, Mª M., Santiago, R., Y Chocarro, E. (2016). Diseño de un instrumento para evaluación diagnóstica de la competencia digital docente: formación flipped classroom. Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 33 , http://ddd.uab.cat/record/148407c

Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. http://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf

Pinto-Santos, A. R., Pérez, A., & Darder, A. (2020). Autopercepción de la Competencia Digital Docente en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Revista ESPACIOS, 41(18).

Ruiz Rey, F. J., Pérez-Galán, R., Cebrián Robles, D., & Quero Torres, N. (2018). Estudio sobre la competencia digital de los docentes en las aulas de educación infantil. CSE International Conference Transforming Society and Culture through Education https://hdl.handle.net/10630/16162

Tapasco, O., y Giraldo, J. (2017). Estudio comparativo sobre percepción y uso de las TIC entre profesores de Universidades Públicas y Privadas. Formación Universitaria, 10(2). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200002

UNESCO (2011) Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099

Indicadores de calidad en los servicios educativos de niños de 0 a 3 años

Giana Celeste Rosas Muñoz
Sur Análisis. Argentina- Perú

Resumen

Se presentan las características del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas menores de 3 años, donde la unificación, integralidad, la constitución de la persona, del yo en todas sus dimensiones, es primordial en esta etapa y para toda la vida. En los últimos 50 años se han ido acumulando cada vez más estudios, investigaciones y evidencias respecto a la importancia de invertir y dar atención especial y oportuna en los tres primeros años de vida.
Las neurociencias vienen respaldando los resultados que plantean la urgencia de invertir e intervenir en edades tempranas para el desarrollo y aprendizaje y el desarrollo humano. Cada vez se cuenta con más evidencias de intervenciones efectivas en desarrollo infantil temprano; sin embargo, no todos pueden ser beneficiosas para un niño.
Los cuidados, la sensibilidad del adulto cuidador, las interacciones, el vínculo de apego seguro, la buena nutrición, la salud, la protección contra la violencia, el buen estado de salud de la madre y los entornos y oportunidades para el aprendizaje son algunos de los condicionantes de este desarrollo. La forma como se brindan cada uno de estos tienen por detrás un enfoque y estos son los que pueden o no garantizar la calidad de los servicios ofrecidos al niño.
La concepción, la percepción, los enfoques que se tienen sobre lo que se entiende o se espera de un niño, "cómo este debe aprender" condiciona las prácticas de crianza, las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas y por lo tanto afecta también el tipo de servicios educativos y de intervenciones que se ofrecen y la calidad de los mismos.
Se reflexiona sobre la pertinencia y la efectividad de los servicios educativos para los menores de tres años, sobre la necesidad de anteponer el interés superior del niño y priorizar entornos protectores que favorezcan el vínculo de apego de los niños con sus cuidadores principales en los 3 primeros años y la necesidad de plantear políticas y estrategias que lo prioricen. El enfoque de respeto al niño como persona que tiene sus propios ritmos, maduración e intereses es sumamente importante en el diseño de intervenciones, estrategias y servicios. Explica la importancia de los vínculos afectivos y en particular del apego seguro que requiere todo niño.
El desarrollo y aprendizaje son inseparables y ambos se presentan desde el inicio de la vida. Debe visibilizarse en las políticas de infancia y en los programas presupuestales lo que corresponde a los niños menores de 3 años de los de 3 a 5 años. Actualmente en Perú, la Educación Inicial cuenta con dos programas presupuestales (PELA Y ACCESO) y ninguno de los dos incluye a los niños menores de 3 años, es decir al ciclo 1, por lo tanto, sin presupuestos prácticamente no es posible mejorar la calidad de los servicios educativos existentes.
Las políticas nacionales y regionales deben incentivar o favorecer el desarrollo de vínculos de apego seguro de los niños con su cuidador principal. Esto podría hacerse de diversas maneras; en los servicios educativos o de atención a los menores de 3 años, garantizando la constancia y continuidad del cuidador que atiende a cada niño. Asimismo, brindándole formación continua, acompañamiento y contención para que pueda interactuar de forma adecuada, cálida, efectiva, respetuosa con los niños; mejorando las condiciones laborales con remuneraciones dignas para los cuidadores o promotores educativos comunitarios y otro personal involucrado y no solo otorgando propinas.
Para quienes están en el sector laboral formal, se requieren políticas laborales que amplíen el período post natal de las madres o cuidadores principales para poder atender a los bebés y favorecer la construcción de vínculos afectivos seguros y de calidad. Por otro lado, se requiere flexibilizar las condiciones laborales para facilitar el trabajo remoto de las madres o cuidadores principales del niño.
Durante la Pandemia de Covid-19,- se ha podido evidenciar que sí es posible hacerlo en algunos contextos, paralelamente, para las familias que se encuentran en condiciones laborales de informalidad principalmente, se plantea la ampliación y diversidad de servicios educativos que llegan al 100% de familias y a sus cuidadores principales de los bebés y niños de 0 a 3 años, con orientaciones, y acompañamiento.
Por otro lado, se requiere mejorar los espacios públicos para acceso e interacciones de los bebés y niños menores de 3 años con espacios limpios, diversos, naturales acondicionados para el juego libre y cuidados imprevistos como un cambio de pañal, o de ropa o lavado de manos, donde se pueda interactuar con un bebé de forma respetuosa, delicada y efectiva.
Después de revisar diferentes investigaciones sobre la calidad de los servicios educativos en los últimos años, se aprecia que sigue vigente la importancia de buscar una oferta de servicios en equidad y para la diversidad socioeconómica y cultural, con intervenciones articuladas para el desarrollo integral del niño. Existe un consenso respecto al planteamiento del juego como metodología para el aprendizaje y las interacciones; sin embargo, existen diferentes enfoques y formas de entenderlo, aún es un reto entender el juego como innato, libre y como una acción que surge del propio niño.
La calidad de los servicios educativos se basa principalmente en la pertinencia y la efectividad, así se pueden identificar variables tangibles e intangibles, donde son estos últimos los más importantes.
Lo intangible incluye, las percepciones, concepciones, enfoques, orden simbólico, cultura, expectativas de cada uno de los adultos que están a cargo de los bebés y niños, o que son parte del entorno familiar, comunal y espacios públicos por donde transitan los niños, las metodologías; la organización de tiempo, clima, tranquilidad y calma de los ambientes y de las personas.
El recurso humano de los servicios es una variable intangible que también influye en la calidad del servicio al igual que las interacciones con los bebés y niños menores de 3 años. Todo esto es parte de las variables intangibles, y son más importantes que lo tangible expresado en los materiales, espacios, infraestructura, su organización, accesibilidad, diversidad, tamaño, densidad, ratio de cantidad de niños por metros cuadrados y por adulto cuidador entre otros.
Los servicios educativos del nivel inicial requieren ser de calidad y para ello deben ser pertinentes para responder a la necesidad específica del niño en su propio contexto anteponiendo el interés superior del niño, teniendo por delante al ser humano y un enfoque de respeto; y además deben ser servicios educativos efectivos en acompañar al niño menor de 3 años en su constitución, unificación como persona, construccion de ser único e inigualable que se percibe a sí mismo como competente para ser o hacer aquello que se propone. Los servicios educativos requieren plantearse en sus diversas modalidades respondiendo a la diversidad

Palabras clave: Desarrollo infantil, indicadores de calidad, servicios educativos 0 a 3 años.

INTRODUCCIÓN

Para garantizar el desarrollo y aprendizaje de los bebés, niños y niñas menores de 3 años, se requieren servicios educativos que respondan a sus necesidades específicas y a las características de cómo es su desarrollo y cómo es cada niño en su propio contexto, un servicio s erá de calidad siempre que responda con pertinencia a cada niño en su propio contexto y que lo haga respetando su ritmo, maduración necesidades y potencialidades específicas y lo ayude a lograr su intención.

También un servicio debe ser pertinente en ser implementado bajo un enfoque de respeto al bebé o niño, su maduración, su intención, su ritmo, acompañándolo y mirándolo en su individualidad, en su propio contexto, en su intención, en lo que quiere ser y hacer, en su propia situación socioeconómica y cultural.

Además, un servicio será de calidad siempre que sea efectivo es decir si contribuye a ayudar al niño en la constitución de su persona, de su yo, en todas las dimensiones, y donde los aprendizajes y las competencias son apenas un vehículo para que el niño se construya a sí mismo y sea feliz. Serán servicios educativos de calidad siempre que sean pertinentes y efectivos en su finalidad.

Existen muchas formas de evaluar la calidad, desde la oferta, desde la demanda, desde el contexto, desde la operatividad de los servicios, en los intercambios e interacciones que se dan en su cotidianidad, desde los enfoques y metodologías que están por detrás del servicio y que se evidencia en el tipo de interacciones y condiciones ofrecidas en el trabajo con las familias y/o los niños; desde los resultados o aprendizajes que logran, o a partir de los procesos que siguen los niños o desde las externalidades al servicio. (llanos, 2000) (Silva, 2004) (Myers, 2000) (Pérez-Escamilla R, Rizzoli California, Alonso California, Reyes, 2017).

Es necesario un análisis de algunos aspectos previos antes de abordar el tema de calidad en los servicios educativos y hacer una revisión de marcos teóricos e investigaciones que plantean algunos indicadores de calidad de servicios. La concepción que se tiene sobre el desarrollo y aprendizaje del niño, debe estar por detrás del planteamiento de los indicadores que se deben seleccionar para analizar e impulsar estrategias e intervenciones para mejorar la calidad de los servicios educativos.

La calidad de un servicio no puede estar al margen de su pertinencia y de la efectividad de los mismos. Así, en la exposición se plantean una serie de indicadores que responden a variables tangibles o intangibles, donde son estas últimas más impactantes en el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas menores de 3 años. Posteriormente se dan algunos alcances sobre cómo se puede garantizar la calidad de los servicios educativos para los niños y niñas menores de 3 años en el contexto actual.

1. El desarrollo integral del niño

2. La educación se inicia al nacer el niño.

Es necesario tener en cuenta que la educación de los niños y niñas no solo se da dentro de un servicio educativo o a partir de lo directamente generado desde un servicio educativo. La educación se inicia al nacer el niño, así se manifiesta desde hace por lo menos 30 años, por ejemplo, en la Declaración de Jomtien en 1990 que especifica que: *"El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Ésta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda"*.

Esta declaración se refleja también en la Ley de Educación del Perú, en su reglamento y en el Currículo Nacional de Educación Básica (2016), por lo tanto, es función de los servicios de educación llegar a las familias, comunidades o a programas institucionales y todos los involucrados en los entornos de los niños menores de 3 años en su cotidianidad. La educación es un derecho universal, no puede ser algo discrecional solo para grupos vulnerables, más aún cuando no se tienen herramientas metodológicas válidas que logren identificar con rigurosidad y en tiempo real a la población específica vulnerable y también debido a la constante movilidad territorial de los grupos poblacionales en el país. El desarrollo y aprendizaje son aspectos inseparables, son un asunto público y requieren servicios de calidad accesibles para todos que lo favorezcan.

"El cuidado y la educación de la primera infancia deben volver a ser "la primera mejor opción" para sectores cada vez más amplios, opción que no está ligada solo al acceso formal o la cobertura, sino con las condiciones de calidad de los intercambios de los niños entre sí, con los adultos y con los ambientes que los rodean" (Rozengardt, A. 2014).

3. Revisión de indicadores de calidad de servicios

Si hacemos una revisión bibliográfica de estudios e intervenciones respecto a la calidad de los servicios educativos, podemos encontrar una diversidad de planteamientos.

La Fundación Van Leer (Llanos, 1984) del Proyecto de educación inicial que menciona: Selección y Capacitación apropiada, Promoción educativa comunitaria, Interacciones significativas, Procesos de co-gestión, Análisis de costos. El documento de Kotliarenco (1990), identifica como dimensión importante la interacción verbal del niño con la persona a cargo de su cuidado. Peralta y Fujimoto (2000), señala que los criterios de calidad fundamentales para todos los tipos de programas en la Primera Infancia en la Región son la actividad constructiva del niño, integralidad, participación consensuada, flexibilidad, articulación, relevancia de los aprendizajes y pertinencia cultural. Robert Myers (2000) menciona como indicadores de calidad de la educación inicial a las mejoras en la capacitación de los profesionales y fórmulas de participación conjunta de gobiernos, sociedad civil y organismos internacionales principalmente.

4.La propuesta: variables de calidad de los servicios educativos del nivel inicial

La calidad de los servicios educativos debe ser expresada en términos de *pertinencia y efectividad*. Pertinencia respecto al propio interés, necesidad, maduración, forma de ser, hacer,

aprender de cada niño, de las características de su contexto familiar, comunitario y de las correspondientes al proceso progresivo e integral del desarrollo y aprendizaje del niño y niña.

La efectividad respecto a lograr que los servicios educativos de educación inicial permitan acompañar al niño en la construcción de su propio desarrollo, de su constitución como una persona, una unidad, la consciencia de sí mismo, de sus gustos, de lo que es capaz, su propia percepción respecto a quién es, cómo se diferencia o asemeja a otros, que tiene una imagen corporal de sí, que se valora, se identifica, se siente competente en lo que puede, en lo que hace, en lo que es. Es decir, servicios educativos de educación inicial efectivos para que cada niño sea y se perciba competente para ser y hacer y sentirse feliz.

Este objetivo de la educación y de los servicios educativos requiere ser discutido, reflexionado por cada uno de los adultos que están en el entorno de los niños y que influyen positiva o negativamente según la concepción, percepción, expectativas y enfoques que tengamos detrás de nuestra práctica de crianza, práctica educativa, práctica pedagógica.

Por ejemplo, deben contar con personal calificado profesional y para profesional que conozca la lengua y cultura de los niños de las familias que atiende y en su localidad y que reciba además de una formación continua y actualización, un acompañamiento y contención emocional para brindar un buen soporte a los cuidadores y familias de los bebés, niños y niñas que atiende. Además, requieren de una remuneración justa y condiciones de salubridad, dotación de equipos técnicos espacios y artículos de higiene y cuidado en los servicios donde atiende para poder sentirse cómodo, seguro y protegido (covid-19)

5. Entornos tangibles e intangibles

Para analizar la calidad de los servicios educativos para los niños y niñas de 0 a 3 años y sus familias, se debe observar los siguientes aspectos en su entorno, que pueden organizarse entre tangibles e intangibles y sumamente importantes.

Lo intangible:

1.- El ENFOQUE.- El manejo e implementación del enfoque, percepción, expectativas, de los cuidadores principales, la familia y los educadores. Este influye de forma determinante en el tipo y calidad de entornos y de servicios que se le ofrecen al bebé, niño y niña menor de 3 años. Las condiciones, interacciones, actitudes que se tienen con él pueden limitarlo o apoyarlo y acompañarlo en la ampliación de sus capacidades y competencias y descubrimiento del mundo y constitución como una persona, se expresa en los procesos, metodologías, el cómo se realizan las cosas y las interacciones o se ponen o no accesibles los objetos y espacios o se permite o no a un niño ser o hacer algunas cosas o los propios proyectos de acción de los niños, es decir implementar sus intenciones.

2.- RECURSO HUMANO.- La formación continua y calificación del personal para profesional y profesional que atiende al bebé, niño y niña, y a sus cuidadores principales directos o familias en términos de su cultura, lengua, desarrollo infantil temprano, enfoque de respeto, desarrollo integral, desarrollo de competencias.

Es importante el nivel de formación inicial que tiene el Recurso Humano respecto al manejo de la concepción del niño, procesos y características del desarrollo y aprendizajes del niño y niña de 0 a 3 años, el conocimiento de la cultura, la lengua, la idiosincracia, el entorno del niño; el acceso a formación continua y a acompañamiento en términos técnicos y a nivel emocional. El personal que atiende o interactúa con niños o con otras personas en situación de vulnerabilidad requiere contar con intervenciones de contención emocional. Se cuenta con diversas investigaciones, revisiones sistémicas que evidencian la efectividad de este tipo de intervenciones para cuidar al cuidador.

El personal requiere condiciones laborales, que incluyen remuneraciones dignas que no pueden ser solo una propina como las que actualmente reciben en Perú las promotoras educativas comunitarias a cargo de más de ocho mil servicios educativos de educación inicial de ciclo 1; y de condiciones como espacios equipados mínimamente para poder estar bien, interactuar bien, protegerse bien, contratos que le permitan una continuidad de atención al mismo niño y no el cambio permanente de un cuidador para cada niño.

Además una permanencia mínima y estabilidad para poder tener tiempo de adecuarse a la necesidad del niño, del servicio y concentrarse en tener buenas interacciones y brindar condiciones de calidad en la cotidianidad, para los momentos de cuidados y de juego. El personal debe sentirse cómodo para poder brindar servicios de calidad. El recurso humano también incluye al cuidador principal del niño.

3.- CLIMA - AMBIENTES.- Son características que influyen en la calidad de los servicios educativos en términos de efectividad y pertinencia. Tiene que ver con la tranquilidad, la calma, los tiempos de espera, los silencios que necesita cada niño para concentrarse en sí mismo, en sus propios proyectos de acción, en darse cuenta de lo que ocurre a su alrededor y descubrir, construir e incidir en su mundo. Son importantes los ritmos, rituales, presencia y ausencia.

Evitar la contaminación sonora, visual, o elementos altamente estimulantes. Un servicio de calidad promueve momentos cálidos, tranquilos, calmos, el uso de voz suave. El adulto filtra los excesos de estímulo sonoros y visuales, evitan sobrecargas, e intervenciones intrusivas y perturbadoras como pantallas, televisores.

El acceso a pantallas produce en el niño, disfunciones alimentarias, terrores nocturnos, problemas de sueño, actitudes de hiperactividad, alteración de ritmos, tiempos, rituales, frecuencias

4.- INTERACCIONES Y ACTITUDES.- El tipo de interacciones que se observan entre el niño y el adulto y el rol del adulto. Ello permite identificar cuánto se favorece al niño en la construcción de su personalidad, de su propio yo, es decir cuan efectiva y pertinente es la interacción.

La actitud del adulto para conocer al niño, entenderlo, descubrir sus intereses e intenciones y proyectos de acción y teorías que están por detrás. Descubrir si el adulto, acepta al niño tal y como es, quién es, un ser único. También es importante analizar su sensibilidad para darse cuenta lo que el niño necesita o le interesa y responder oportunamente sin reemplazarlo o haciéndole las cosas, o haciéndole hacer, sin interferir

Puede analizarse el rol del adulto, el respeto a su maduración, la escucha activa, la espera al niño, la confianza en la capacidad del niño, el tomar en cuenta su iniciativa, sus propuestas de acción o de resolución de situaciones, darle tiempo para permitir su participación en sus cuidados, si no le exige y condiciona o induce a hacer lo que el adulto quiere o espera.

Es importante que el adulto respete el ritmo, tiempo y maduración del niño, el uso cotidiano de la lengua materna del niño para darle seguridad.

Lo tangible:

1.- ESPACIOS.- Los espacios en sí mismos tienen un valor educativo, por lo tanto sus características son importantes para favorecer o no su aprendizaje y desarrollo y la constitución de la persona. Son importantes todos los espacios por donde circula, transita o pasa el cotidiano cada niño, ya sean estos del entorno familiar, comunal o los espacios públicos.

Todos estos espacios deben estar dispuestos con una intencionalidad educativa o pedagógica, teniendo en cuenta el proceso de desarrollo motriz, el interés de los niños de las diversas edades. La diversidad de espacios y complejidad de los mismos lo invitarán a tener diversas experiencias que le permitirán aprendizajes cada vez más complejos, el desarrollo de su pensamiento y de nociones espaciales entre otras.

Es importante asegurar el acceso a espacios internos y al aire libre, acceso a espacios donde pueda estar en contacto e interacción con la naturaleza, descubrir y sentir.

Espacios que contienen y sostienen.- La importancia de espacios que estén delimitados y organizados y sean estables, le proporcionen una seguridad y contención física y emocional, sostienen, contienen, calman, protegen y estructuran.

"La investigación conducida en escenarios pensados para la infancia temprana indica que las áreas pequeñas y divididas resultan en un juego de más alta calidad que los espacios grandes y abiertos".

Espacios que permiten no perder el contacto visual entre el bebé o niño y su cuidador para su seguridad emocional durante los momentos de descanso, alimentación, baño, juego y otras actividades.

Espacios organizados.- El acceso a espacios organizados, donde cada cosa tiene un lugar y cada lugar es utilizado para cada cosa o situación en el cotidiano., invitan al niño a explorar e interactuar con una sensación de seguridad, autonomía, libertad, según sus propósitos- Deben garantizarse espacios organizados para las diferentes momentos del cotidiano ya sean de cuidados u otras actividades, que le permitan participar e integrarse con autonomía, libertad y seguridad.

El tamaño de los espacios (densidad). Los espacios requieren ir ampliándose, de acuerdo al desarrollo maduración y crecimiento de cada niño o de cada uno de los niños que conviven o transitan por él. Se espera ofrecer espacios más amplios cuanto más grande es el niño, pero siempre con una contención. Deben permitir la libertad de movimiento y desplazamiento y no saturación.

Algunos indicadores presentes son el Ratio de cantidad de niñ@s por adulto cuidador, de no mayor a 4 niños por adulto cuidador, y la densidad espacial, tamaño respecto a la cantidad de niños.

Espacio con piso firme.- Una de las principales características del espacio es la firmeza del piso. Es importante facilitar desde los primeros meses el acceso a pisos firmes para que pueda desde la posición echado boca arriba empezar a moverse, rolar y desplazarse, adquirir nuevas posturas y movimientos llevado por su propio interés e intención, para explorar el espacio y materiales a su alcance.

La temperatura del espacio.- es importante que sean ambientes templados, que le permite al niño estar relajado y desplazarse, jugar y explorar con un tono muscular adecuado.

2.- MATERIALES.- Características y accesibilidad a objetos, materiales suficientes, manipulables, transformables, no estructurados y del cotidiano y contexto del niño, limpios, seguros diversos en formas, tamaños, pesos, colores, usos. Olores de su propio contexto. Permiten el desarrollo del pensamiento la imaginación, la creatividad, el desarrollo motriz, la exploración, poner en acción todos sus saberes previos, dudas emociones durante el cotidiano. Los materiales también incluyen aquellos de su propio cuidado como el baño, la alimentación, su vestimenta, de manera que le permita participar en sus propios cuidados y de su juego y otras actividades realizadas con autonomía y libertad y la sensación de seguridad.

Los materiales deben ser accesibles al niño, pero siempre teniendo en cuenta el interés del niño y su estado de madurez y desarrollo, por ejemplo, materiales concretos que pude armar, esparcir y volver a reunir. No son recomendables materiales que al esparcirlos no puede volver a unificar, pues pueden provocar en esta etapa donde el niño está intentando unificar y construir su propio yo, sensaciones de inestabilidad, pérdida, frustración o angustia

3.- MOBILIARIO.- La calidad del servicio educativo también debe tener en cuenta los mobiliarios estos deben cumplir criterios de pertinencia y efectividad. Se trata de todos los mobiliarios para el cotidiano del niño en todos los espacios por donde transita, en el Juego, cuidados, actividad autónoma. Estos deben brindar seguridad postural, libertad de movimiento y autonomía en lo que puede. Es importante que tanto el niño como el adulto se sientan cómodos y seguros para una buena interacción entre ellos y con los materiales y la interacción en el espacio. Deben estar ubicados para no impedir el libre movimiento y a la vez contener materiales, ropa, objetos del niño de manera que pueda acceder a ellos con autonomía y estén siempre en el mismo lugar.

6. ¿Cómo garantizar la calidad de servicios de educación inicial? (cotidiano y pandemia)

La calidad de los servicios educativos en la diversidad de entornos plantea diferentes retos para los diferentes actores, así podemos enumerar algunos:

En los cuidadores, auxiliares, promotor educativo comunitario, docentes de los servicios para los niños y niñas menores de tres años y sus familias.

- · Condiciones dignas: remuneración justa, espacios amplios, limpios, con servicios de agua corriente y desagüe, acceso regular a alcohol, jabón, papel toalla, barbijos para adultos y niños
- Continuidad del adulto al cuidado del niño- permanencia, continuidad.
- Formación continua, acompañamiento, enfoque, generación de entornos, adulto que confía, que acompaña y orienta a la familia para que proteja, acompañe, sea sensible, de confianza al BNN.
- Contención para cuidadores- cuidar al cuidador. Estabilidad emocional

En los gestores y decisores de políticas públicas locales, regionales y nacionales, sectores sociales y Academia

- Políticas que amplíen la licencia y facilidades de trabajo a distancia y trabajo remoto de cuidadores principales del BNN durante los primeros 3 años
- Políticas para adecuación de entornos tangibles para los BNN
- Incidencia a gestores de espacios y programas presupuestales para el desarrollo y la educación
- Difusión y estrategias de comunicación para la familia y gestores
- Incrementar las partidas destinadas a la educación de ciclo 1. Inclusión de presupuestos en los programas presupuestales de educación para servicios de ciclo I de calidad, para llegar al 100% de las familias con diversidad de servicios y según la necesidad
- Articulación para la atención integral: Seguridad Alimentaria, seguridad, atención integral: salud, nutrición, buen estado al nacer, buen estado de salud mental y física de los cuidadores, de las gestantes y madres y para la adecuación de espacios públicos
- Investigación y generación de evidencias de las intervenciones para la primera infancia.
- Monitoreo y evaluación de indicadores sobre acceso a espacios públicos y condiciones de los entornos en el territorio, uso del DIT para el análisis y otros indicadores

7. Conclusiones

Los indicadores de calidad propuestos son aplicables a los servicios educativos que se requieren para llegar a la diversidad de contextos por donde transita cada niño y niña en su cotidianidad. Sean estos en el hogar, en la comunidad, en espacios públicos, en una cuna, o un programa que atiende a los niños o a éstos junto a sus cuidadores o aquellos que dan orientación, acompañamiento u orientaciones o mensajes comunicacionales para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños de 0 a 3 años contribuyendo a la finalidad de ayudarlo en la construcción de su ser, del yo, de la persona.

Es indispensable reflexionar sobre las percepciones los enfoques que cada docente, auxiliar, promotor, cuidador, familia tiene sobre lo que significa ser niño y qué y cómo aprende, pues ello determina su nivel de permisibilidad y confianza en el niño para dejarlo ser y hacer en libertad y con autonomía haciendo uso de todos sus recursos y con una intención propia.

Las variables intangibles de los servicios educativos señaladas tienen mayor influencia que los tangibles en la calidad tanto para la pertinencia como para la efectividad de los mismos.

La implementación de un enfoque, el recurso humano que brinda el servicio, incluyendo su formación, acompañamiento, contención, condiciones laborales remunerativas, físicas, los climas y características de los ambientes donde se brindan los servicios, son variables intangibles, pero de gran importancia para garantizar la calidad de un servicio.

Se requiere de una mirada y enfoque común entre los adultos que interactúan con cada bebé niño y niña y entre los decisores del diseño o adecuación de entornos, espacios servicios para el niño y la niña o de asignar presupuestos para programas presupuestales de educación y políticas educativas.

La sostenibilidad, de las intervenciones con servicios educativos de calidad requiere consensos en los enfoques, diseños participativos con los diferentes involucrados sobre todo los cuidadores y familias, la inversión en formación y condiciones adecuadas para garantizar un recurso humano de calidad y sostenido a nivel técnico y afectivo, el involucramiento de los actores en el seguimiento y monitoreo y análisis de los indicadores de la calidad de los servicios.

Los servicios deben responder primero a cada niño en su contexto y no al estándar; sin embargo, los indicadores propuestos deben ser garantizados para cada tipo de servicio.

Referencias bibliográficas

Bursztejn, C., & Bolse, B. (1992). Pensar, hablar, representar: el emerger del lenguaje. Masson.

Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. Revista Aula de Infantil, 53, 9-13.

Chokler M (2017) La Aventura dialógica de la Infancia (2017) de Ediciones Cinco

Llanos, Martha (2005) informe, e. i. e. e. p., & de sistematizaciones, d. i. y. e. la calidad en los servicios de educación inicial en el Perú. Informe de sistematización de investigaciones y experiencias.

Myers, R. G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. Revista Iberoamericana de educación, 22(1), 17-39.

Mesa Villavicencio, P., de la Caridad Pérez Mato, D., & Vargas Valdez, P. H. (2018). Prevención y atención integral en la primera infancia. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

OREALC/UNESCO. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile) 2013

Pérez-Escamilla R, Rizzoli CALIFORNIA, Alonso CALIFORNIA, Reyes MH. Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas una gran escala. Bol Medicina Hosp Infantil Méx. 2017; 74: 86 ---

Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

Ramírez-Abrahams, Patricia, Patiño-Mora, Vivian, Gamboa-Vásquez, Elsa (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. Revista Electrónica Educare [en línea]. en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745005

Rozengardt, A. (2014). Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social: propuesta de una matriz de valoración del papel de los espacios no formales de cuidado y educación de la primera infancia en la realización de los derechos humanos de las niñas y los niños (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).

Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial: Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia

El juego corporal en la práctica psicomotriz

Prof. Daniel Calméls
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En los primeros vínculos lúdicos con sus adultos significativos se construye la matriz lúdica corporal como una primera modalidad de relación que será la base para las siguientes relaciones (con pares, con otros adultos). Esta matriz constituye y está constituida dialécticamente por la herencia lúdica-cultural que es donada y transformada en el acto de jugar.

Nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y de sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Algunos de ellos son denominados como juegos de ejercicios, juegos motores o juegos funcionales: en estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo involucradas en la trama vincular.

Definirlos como juegos corporales es jerarquizar el elemento puesto en juego: "los impulsos creadores, motores y sensoriales que constituyen la materia del juego" (Winnicott, 1972). Motricidad y sensorialidad que materializan en el cuerpo el gesto y la percepción, transformando lo motor en un gesto expresivo y el tono muscular en una actitud postural, salto dialéctico, proceso en el cual interviene un tercero.

Transmitidos de padres a hijos, forman parte de un legado familiar que comúnmente no es sometido a interrogantes. La memoria colectiva, mantiene de generación en generación la presencia de estos juegos, iniciados tanto sea en los brazos del adulto que sostiene, o en cercanía corporal con él. Memoria que se evoca en la gestualidad espontánea, en el contacto, en las acciones.

Palabras clave: Juego corporal, psicomotricidad, infancia.

El juego corporal en la práctica psicomotriz

La psicomotricidad cuenta con tres técnicas básicas: Relajación (o mapeo corporal), técnicas grafo-plásticas y el juego corporal. Este último es una actividad que nace junto con las funciones de crianza. Jugar, tiene una presencia que dinamiza la vida cotidiana, principalmente cuando los niños están cercanos al adulto. Los primeros juegos, el nacimiento del juego, ubican al adulto y al niño en un mismo acto. Este acto que tiene, a veces, el carácter de acontecimiento, es un *juego corporal*. En esta acción coincide la *función corporizante* y la *función lúdica*.

En la vida cotidiana, diversas acciones matizadas por contenidos lúdicos, se organizan alrededor de los cuidados básicos que implica la crianza (sostén, aseo, sueño, alimentación, traslados, etc.). Estas acciones lúdicas o pre-lúdicas, las he denominado *Juegos de Crianza* (2010) conformada básicamente por los juegos de *Sostén, Ocultamiento y Persecución* (más un derivado de ellos, la *Confrontación*). En ellos los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados, desplegados, como contenidos dinamizadores de la trama vincular. Dice D. W. Winnicott (1972) *«Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.»*

Asimismo, estos juegos se complementan y entrecruzan con diversas acciones de contenido lúdico que denomino *Juego corporal versificado* ("La linda manito", "Tortitas de manteca") y *Narración con contactos* ("El dedito goloso") (Calmels 2014). Juegos que dan predominio al uso de las manos, acompañados por acciones, versificaciones y narraciones.

Al ser el juego una producción cultural, es imposible inventariar los diversos juegos que se desarrollan en las crianzas. Cada una de las acciones lúdicas que he estudiado, son tomadas como ejemplos. En diversas culturas, reciben diferentes nombres y modalidades de juego, aunque el espíritu del mismo se mantiene en común.

Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denomino juego corporal. Definirlos como juegos corporales es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad, presencia evidente a través de las *manifestaciones corporales* como son la actitud postural, los contactos, la gestualidad expresiva, la mirada, las praxias, la escucha, el rostro, los sabores, la voz, etc.

En los primeros vínculos lúdicos con sus adultos significativos se construye la matriz lúdica corporal como una primera modalidad de relación que será la base para las siguientes relaciones (con pares, con otros adultos). Esta matriz constituye y está constituida dialécticamente por la herencia lúdica- cultural que es donada y transformada en el acto de jugar.

Transmitidos de padres a hijos, forman parte de un legado familiar que comúnmente no es sometido a interrogantes. La memoria colectiva, mantiene de generación en generación la presencia de estos juegos, iniciados tanto sea en los brazos del adulto que sostiene, o en cercanía corporal con él, memoria que se evoca en la gestualidad espontánea, en el contacto, en las acciones.

Los juegos de crianza, como dice H. Wallon refiriéndose a las emociones, articulan lo individual con lo social. Forman parte de una *matriz lúdica colectiva*. Dice Didier Anzieu (1978), *"... para el niño, el mito o el cuento, especies de fantasías diurnas colectivas, sirven de modelo para elaborar su vida fantasmática consciente, es decir, sus fantasías despiertas..."*. Además, se puede agregar al mito y al cuento, el juego de los niños y entre ellos los juegos corporales que se desarrollan durante la crianza.

Para el niño, primero está el juego, dramática de la acción, que el adulto introduce sabiendo de los mitos y de los cuentos. Para jugar es necesario otro que nos introduzca en el juego, aún antes de tener conciencia de que se está jugando. Ese otro, no solo debe ser activo, sino fundamentalmente una persona interactiva.

Nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y de sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Algunos de ellos son denominados como juegos de ejercicios, juegos motores o juegos funcionales: en estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo involucradas en la trama vincular.

Tampoco es de gran beneficio utilizar la categoría de Juegos dramáticos, porque en los juegos corporales clásicos, como son los de ocultamiento (escondidas, gallito ciego) y de persecución (manchas, quemado) se desarrolla un drama, aunque no los nombramos como juegos dramáticos.

La tarea en psicomotricidad es poner a trabajar el cuerpo en sus diversos aspectos. Puede estar presente la corporeidad en las marcas que lo gráfico deja sobre el papel, en la palpitante quietud del *descanso* o en la aventura sensible de la *relajación*. Aunque, de manera particular, se destaca el cuerpo en acción a través del juego corporal, en el cual se intensifica el despliegue de las manifestaciones corporales, por cuyo intermedio, según H. Wallon (1979), *"se establece la unión con el otro."* Poner a trabajar el cuerpo no implica atenuación, sino despliegue, aún en la quietud.

Algunas disciplinas para su eficacia, necesitan que el cuerpo se atenúe, que se reduzca en el campo de sus manifestaciones. En cambio, en la práctica psicomotriz, como ya dijimos, el objetivo es poner a trabajar el cuerpo en el amplio espectro de sus manifestaciones, o en algunos casos los esbozos de corporeidad que se están construyendo.

Para los niños, jugar es un lenguaje y una acción convocante a la práctica psicomotriz. Ante la pregunta -¿A qué vienen acá? en su gran mayoría responden: -*"A jugar"*. Para el profesional el juego es tomado como una técnica que marca un hecho distintivo en relación a otras prácticas profesionales, pues se trata del juego corporal y de lo corporal puesto en juego, para lo cual requiere de una formación, disponibilidad corporal, espacio y materiales para que se desarrolle la tarea.

El jugar entonces, no siendo en su origen una técnica, se lo puede utilizar como tal, sabiendo que toda técnica estandarizada, prescripta, regulada por múltiples experiencias, al llevarse a cabo pasa por cuerpo y en esta operación se nutre del estilo de cada profesional, lo cual no es un obstáculo, sino una marca necesaria de su identidad laboral.

Siguiendo a Merleau-Ponty (1975), *«toda técnica es técnica del cuerpo. Simboliza y amplía la estructura metafísica de nuestra carne»*. Los efectos estimulantes de la intervención lúdica-corporal del profesional (siempre y cuando sea adecuada) nos confirman que el juego corporal puede ser de utilidad en la tarea educativa y terapéutica, en la medida en que la intervención contemple un sentido. Asimismo, debemos recordar, tomando las palabras de Régis Debray (1994), que *«la técnica es necesaria,* [aunque] *no suficiente»*.

Las primarias experiencias de relación, en un sentido teatral, más que *representaciones*, son *presentaciones*, cargadas del impacto que tiene todo hecho inédito, original. Los adultos *codifican* al niño con contactos, miradas, vocalizaciones, actitudes posturales, gestos expresivos, con los ritmos, con las pausas e intervalos que tiene las secuencias temporales del jugar. Así como el niño, desde muy temprano, interviene en el campo emocional del adulto, con invitaciones y propuestas de carácter lúdico corporal.

Pensando en las primeras instancias de la vida, los incipientes relatos son referencias a estados *orgánicos* que tramitan su estatuto de cuerpo a partir del ejercicio de la *función corporizante* que ejerce el adulto criador. Hambre - saciedad, cansancio – sueño, llanto – placidez, se tramitan en tensión – distensión, son pares complementarios que ocupan los primeros momentos de la vida. Para el adulto son los signos que hacen referencia a los estados por los cuales pasa el bebé. En el caso de producirse una ausencia corporizante, dedicado el adulto tan solo a una función de cuidados de la vida orgánica (alimentación, aseo, etc.) la construcción del cuerpo se altera y no hay posibilidad que se construya corporeidad y se instale un *relato lúdico corporal*. En este sentido la ausencia reiterada del cuerpo de la expresión y la comunicación, no favorece la función corporizante y lúdica que deben cumplir los adultos significativos.

En un aspecto, estas acciones lúdicas no se sustentan en narraciones, sino en *relatos de representación* donde el lenguaje verbal, articulado, no es el fundamento. Durante décadas el verbo o el logos fueron el bastión de un paradigma hegemónico. No habrá sido fácil para Julián de Ajuriaguerra, instalar, casi como un gesto subversivo, el concepto de "diálogo tónico" en pleno desarrollo del psicoanálisis y la lingüística. Dice Bernard Golse (2009): *"el psicoanálisis pagaría el precio de haber dejado de lado el cuerpo y con la psicomotricidad lo hemos recuperado"*.

El bebé, en sus primeros meses, percibe más imágenes acústicas que significantes, registra con su escucha reducida los timbres de la voz que llaman al diálogo. El conjunto de sus manifestaciones corporales funciona como el lenguaje más eficaz. A su vez el niño posee una carga genética que lo sitúa en el lugar de un ser con ciertos códigos propios, códigos que el adulto percibirá decodificando sus necesidades básicas y acomodándose a sus ritmos biológicos. En este sentido se produce un diálogo donde se codifica un campo de manifestaciones biológicas dando lugar a la producción de manifestaciones corporales. Y se decodifican las necesidades biológicas primarias. Esto es posible si el adulto cumple con una función corporizante.

En esta dirección de la crianza, por ejemplo, un adulto posicionado en su lugar de criador alimenta a un bebe que biológicamente, rige la recepción y rechazo del alimento con el *reflejo gusto facial*, su tarea, más allá de alimentar, en cierto momento del desarrollo va a ser propiciar el nacimiento del *sabor*, que a diferencia del *gusto* (de origen biológico), es producto de la cultura, para eso va a intervenir lúdicamente, demostrando que "con la comida se juega", para esto acudirá al repertorio de relatos lúdicos que participan de la alimentación . Es ahí donde la cuchara puede transformarse en un avioncito.

Siguiendo con esta función corporizante, se espera el devenir de un bebé que moldea el cuerpo receptor del adulto que lo sostiene a partir de su postura, gestado su actitud postural; un niño que oye una serie de sonidos del ambiente que tendrán un nombre en la boca del adulto que lo asiste, uniendo un sonido con una palabra (no sin antes connotar un valor), construyendo de esta forma la escucha causal; un niño al cual se le otorgará un turno, espacio de tiempo en el cual emitirá sonidos surgidos de la profundidad de la cavidad bucal (con el sonido de la primera letra del abecedario), recibido por el adulto como lenguaje verbal; un niño que podrá visualizar en el brillo de los ojos del adulto una sonrisa que ilumina el rostro e invita a ser mirado, y mucho más, infinidad de detalles que corporizan zona a zona dando lugar a un *cuerpo de la expresión y la comunicación* que sustenta su vida emocional.

En esta ponencia le vamos a asignar al tema de la agresividad un lugar destacado, porque las condiciones actuales en las cuales vive el niño de ciudad, principalmente los varones, cuentan con un incentivo, a veces hegemónico, de los relatos de persecución y confrontación que se desarrolla en los programas de pantalla, siendo el niño su operador digital y espectador. Al mismo tiempo que esto ocurre, no dispone de espacio y tiempo legalizado para la experiencia lúdica corporal, en la cual podría poner en juego, como verdadero hacedor y partícipe, lo que en la pantalla es virtual.

Podemos hacer una diferencia entre lo que implica *jugar corporalmente* y *jugar con el cuerpo*. En este último concepto se destacan las acciones de autoexploración, que toman el propio cuerpo y que, realizadas en los primeros años de vida, no cumplen con las características generales del jugar, aunque comúnmente se las denomina juego. En este caso, las manos, los pies, los genitales son objetos de manipulación: el accionar tiene un carácter exploratorio. Este carácter primario de acción que llamamos jugar con el cuerpo, se diferencia de las acciones que trascienden el propio cuerpo e incorporan objetos, espacio, narraciones, personajes, reglas, canciones, ritmos, etc., así como la presencia de un otro (aunque no esté presente físicamente).

No intento con el nombre de "juego corporal" armar una nueva clasificación junto a las tantas que se han construido, sino destacar, llamar la atención sobre algo que subyace, que tienen en común la mayoría de los juegos, desde un simple juego de persecución puesto en funcionamiento en los primeros años de vida hasta el hecho de subir y caer desde una altura. De una u otra forma recorre sus bases la construcción de un relato.

Nombrarlos como juegos corporales implica referirse a la presencia del cuerpo *en sus manifestaciones*, como los gestos, la mirada, el contacto, la actitud postural, la voz, el rostro, etc. Implica esencialmente tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar. la mirada, el contacto, la actitud postural, la voz, el rostro, etc. Implica esencialmente tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar.

Definirlos como juegos corporales es jerarquizar el elemento puesto en juego: "los impulsos creadores, motores y sensoriales que constituyen la materia del juego" (Winnicott, 1972). Motricidad y sensorialidad que materializan en el cuerpo el gesto y la percepción, transformando lo motor en un gesto expresivo y el tono muscular en una actitud postural, salto dialéctico, proceso en el cual interviene un tercero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzieu, Didier (1978): El grupo y el inconsciente, Madrid, España, Biblioteca.

Calméls, Daniel (2009) - (2010): Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida, Buenos Aires, Biblos.

Debray, Régis (1994): Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente, Barcelona. Paidós. Golse Bernard (2009): en Ravera, Claudia: Clínica psicomotriz del bebé, Montevideo, Paulo de los Santos.

Merleau-Ponty, Maurice (1975): Fenomenología de la percepción, Barcelona.

Península. Wallon, Henri (1972): Realidad y juego, Buenos Aires, Granica.

Winnicott, Donald Woods (1972): Realidad y juego, Buenos Aires, Granica.

Alimentación responsiva: Nutrir y crecer en contextos afectivos

María Teresa Moreno Zavaleta1
Universidad Femenina Sagrado Corazón, Perú

Resumen

En la actualidad, muchas de las enfermedades que padecen los adultos están muy relacionadas a sus estilos de vida y prácticas alimentarias que a su vez dependen del contexto socioeconómico y cultural de cada individuo, pero también del contexto emocional de su familia o de los entornos afectivos. La alimentación de una persona se inicia en la gestación, el feto es alimentado a través del cordón umbilical, el organismo de la madre se encarga de seleccionar los nutrientes y alojarlos en la placenta para luego ser transferidos al feto, aunado a ello, el estado de salud mental también repercute positiva o negativamente en la vida del bebé.
Al nacer, la alimentación del bebé se convierte en una tarea compleja, porque requiere ayuda para alimentarse, por ello, tanto la lactancia como la alimentación complementaria constituyen espacios privilegiados para el aprendizaje de un conjunto de capacidades que serán las bases para que asuma y mantenga una vida saludable. La alimentación responsiva es la forma como el adulto cuidador responde de forma sensible y oportuna a las señales del bebé, permitiéndole observar, explorar, ser escuchado, experimentar con sus sentidos la textura, el olor, sabor y color de los alimentos, desarrollar su autonomía, pero al mismo tiempo contribuye al desarrollo de un vínculo de apego seguro. Las diversas investigaciones revisadas nos permiten afirmar que las prácticas alimentarias se aprenden en los primeros años y la relación afectiva que se establece durante el momento de la comida, influye en el bienestar socioemocional tanto del sujeto que da de comer como el que come. El disfrute de la comida, la forma como preparamos el ambiente, seleccionamos y preparamos los alimentos, los presentamos y hacemos que estos momentos sean placenteros y de aprendizaje continuo, será crucial para el crecimiento y desarrollo de todo ser humano.

Palabras clave: Alimentación responsiva, interacción afectiva, nutrición infantil, alimentación perceptiva, primera infancia

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida constituyen la base del desarrollo humano, es por ello, que todo lo que hagamos o dejemos de hacer repercute en la vida de los niños y niñas, sobre todo porque durante esta etapa de vida, se están formando sus conexiones neuronales, están aprendiendo a comunicarse y adquieren hábitos alimentarios.

La madre y los primeros cuidadores son de gran importancia para construir los hábitos alimentarios, desde antes de nacer, la gestante transmite al feto los alimentos a través del cordón umbilical, el ambiente intrauterino tiene también una gran influencia en la nutrición del feto (Albuerne Canal, 2019). A partir del nacimiento la madre interviene en la alimentación ofreciendo al niño la leche materna como el alimento exclusivo durante los seis primeros meses de vida y luego continúa con la leche materna y se inicia en la alimentación complementaria en la que otras personas empiezan a participar también de este momento.

En consecuencia, el inicio de la introducción de los alimentos sólidos depende de la madre o cualquier adulto cuidador que esté disponible física y mentalmente. La forma como se alimenta al niño, las condiciones y cómo se lleva a cabo la alimentación es un tema necesario de identificar, analizar y comprender para plantear estrategias de mejoras.

Citando a Satter, en su artículo que publicara en 1990 nos dice:

> *La relación de alimentación es el complejo de interacciones que tienen lugar entre padres e hijos a medida que participan en la selección de alimentos, la ingestión y los comportamientos de regulación. La alimentación del recién nacido tiene más éxito cuando los padres permiten que el bebé determine el momento, la cantidad, la preferencia, el ritmo y la capacidad para comer. Durante la fase de apego, tales comportamientos controlados por el bebé permiten a los padres involucrarse afectivamente con el niño. La regulación exitosa del estado y el apego proporciona la base para la fase de separación-individualización (Satter, 1990).*

Por ello, es necesario señalar, que el momento de la alimentación constituye un espacio cotidiano privilegiado para la interacción adulto-niño (Moreno-Zavaleta, Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia, 2020), es además, durante la alimentación que el adulto aprende a reconocer los gustos y preferencias del niño, brindándole oportunidades para desarrollar su sistema sensorial (gusto, el olfato, la vista, el tacto), perceptual y propioceptivo.

El adulto cuidador requiere para ello, ser lo suficientemente sensible para dar respuesta a las necesidades de hambre y saciedad que manifiestan los niños, su capacidad de respuesta permitirá no solo contribuir a un buen estado de salud, sino al desarrollo de habilidades y destrezas, así como competencias relacionadas a prácticas saludables, convivencia entre otras.
Otro aspecto importante a destacar que estudios cualitativos develan que las madres incrementan la preocupación por el estado nutricional de sus niños cuando los llevan a sus controles de Crecimiento y Desarrollo, en dichos controles el personal de salud advierte a la madre de las consecuencias de no mantener un buen estado nutricional en su hijo y cuando la madre no logra mantener un buen peso y talla en su bebé puede hacerla sentir que no es capaz de asumir el cuidado de manera (1) efectiva

(Moreno-Zavaleta & Granada-Echeverri, 2014).

Es por ello, que si bien el estado nutricional es un indicador que se debe monitorear, también es importante conocer los entornos en el que se da la alimentación para no atribuir las causas de un mal estado nutricional solamente a la madre sino con ella o con los cuidadores reflexionar sobre aquello que puede estar interviniendo en el normal crecimiento y desarrollo de los niños y niños.

En el año 2016, la serie la LANCET publicó acerca de la importancia de las intervenciones para promover el desarrollo infantil. Esta publicación no muestra numerosos estudios que demuestran que la primera infancia no es solamente el período de mayor vulnerabilidad a los factores de riesgo, sino también una etapa crítica en la que los efectos positivos de las intervenciones tempranas son más marcados y en la que se pueden reducir los efectos de los factores que afectan negativamente al desarrollo.

El estudio también señala que la experiencia que influye más en el desarrollo de los niños pequeños es el cuidado cariñoso y sensible que le ofrecen sus padres, otros familiares, sus cuidadores y los servicios comunitarios. El cuidado cariñoso y sensible a las necesidades del niño se caracteriza por la existencia de un ambiente estable que facilita la buena salud y la nutrición de los niños, que protege al niño de posibles peligros y le ofrece la posibilidad de empezar su aprendizaje a una edad temprana, a través de relaciones e interacciones cariñosas.

Los beneficios del cuidado cariñoso y sensible se extienden a toda la vida y se expresan en una mejor salud, mayor bienestar y mayor capacidad de aprender y de ganarse la vida. Las familias necesitan apoyo para proveer el cuidado cariñoso y sensible, incluyendo recursos materiales y económicos, políticas nacionales, como licencias de paternidad remuneradas, y prestación de diversos servicios, incluyendo servicios de salud, nutrición, educación y la protección infantil y social" (WHO, UNICEF, & World Bank Group, 2016).

A. La Alimentación responsiva

La alimentación responsiva o también llamada perceptiva, enfatiza los aspectos relacionados a relación entre la díada (cuidador-niño), contexto y motivación durante el dar de comer al niño o niña. Se manifiesta cuando la madre o cuidador está alerta a las señales que da el niño(a), responde a sus signos de hambre y saciedad, le permite explorar su comida y conversa positivamente con él o ella brindado en conjunto un ambiente agradable en el momento de comer y a la vez estimulando su desarrollo (PAHO, 2009).

B Interacciones durante el momento de la alimentación

La interacción adulto y niño (a) se enmarca en una concepción ecosistémica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1985). Esta teoría argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia), es allí donde el niño se desarrolla y aprende a conocerse a sí mismo y al adulto que lo cuida o interactúa con él. Años más tarde Bronfenbrenner & Ceci (1994), argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto, el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto- Tiempo (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

La interacción del adulto con el niño implica el uso de diversos sentidos, no es solo la mirada, la escucha el habla, también es importante el tacto que imprime sensaciones agradables y desagradables, dependiendo de la persona que toca, acaricia o contiene. Tener en cuenta que el niño debe sentirse bien, en caso de que no sea así, es necesario estar alerta, dado que según la información del reporte de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES, 2015), el 73,8% de niñas y niños, fueron víctimas de violencia psicológica o física alguna vez, por parte de las personas con las que vive. Por ello, es necesario reflexionar y garantizar la salud mental de los cuidadores para que sus interacciones sean en un clima de respeto, sin ser invasivo, con mucho cuidado y esperando siempre la respuesta del niño y niño. Este problema también está relacionado a la salud mental del adulto cuidador, las situaciones de estrés y un mal manejo del estrés repercuten en conductas agresivas que pueden dañar el estado socioemocional del niño (a).

García (2013) señala que "la familia es el primer y principal espacio de desarrollo del niño en edades tempranas y la que garantiza su supervivencia, su seguridad, su socialización, su potencial de aprendizaje y sus actitudes ante la vida, los otros y el mundo" (García Vesga, 2003, pág. 47). Asimismo, señala que los padres y madres son los primeros mediadores del desarrollo de sus hijos. Por otro lado, un estudio realizado en México por Sandoval (2002) concluye que las estrategias familiares de vida son determinantes para la ocurrencia de la desnutrición (Sandoval-Priego, Reyes-Morales, & Pérez-Cuevas, 2002). Ambos autores fueron citados por (Moreno-Zavaleta, 2012).

Es importante acotar que, de acuerdo con Maldonado, la interacción de los padres con el bebé constituye uno de los procesos fundamentales en el desarrollo temprano de los seres humanos y la base para un adecuado desarrollo psicológico. El bebé no existe solo, es la conjunción de los factores biológicos y de maduración que trae como bagaje constitucional, en íntima relación con un ambiente específico (Hoffman, 1998).

C Interacciones y su importancia para el desarrollo

Las relaciones que los seres humanos establecen con el medio son relaciones dialécticas. Henry Wallon nos dice que

los seres humanos transformamos la naturaleza, pero a la vez, somos transformados por ella y por las transformaciones introducidas y estas acciones no son mecánicas, entre la acción y reacción se genera el conocimiento intelectual. Los medios también son sociales, es decir circunstancias donde transcurren las existencias individuales (Vila, 1986).

La sociedad coloca al individuo ante nuevos medios y posibilidades, aumentando sus posibilidades de evolución y diferenciación individual. Las condiciones de existencia pueden transformar al recién nacido completamente, así las interacciones de calidad son de gran importancia. En la familia y en la escuela se establecen diferentes grupos que inciden sobre el individuo y su desarrollo. Para Wallon el medio más importante que incide en el niño tras su nacimiento es el humano quien modela su medio y da las primeras y más importantes influencias.

La evolución del infante pasa de la socialización primitiva sincrética con el ambiente que lo rodea, de la que se irá desprendiendo para conquistar su individualidad. El desarrollo va de lo social a lo individual. El "yo síquico", el conocerse a sí mismo y a la vez como diferente de los otros, no aparece como regular hasta los 3 años aproximadamente (Vila, 1986).

Entre los 2 y 4 meses de edad, la mayoría de los bebés se vuelven más activos socialmente. Las interacciones con el padre se vuelven cada vez más recíprocas en la naturaleza. El lenguaje corporal que señala el hambre y la saciedad puede ser más claro, por lo que las interacciones entre el bebé y los padres con respecto al proceso de alimentación se regulan mutuamente. Por ejemplo, el bebé puede señalar hambre y al ver al padre, anticipar la próxima alimentación y detener las señales (Steinberg C., 2007).

Entre los 6 meses y los 3 años de edad, los niños progresan a través de un proceso de desarrollo llamado separación e individuación (Mahler, Pine, & Bergman, 1975). El niño se vuelve cada vez más independiente físicamente y emocionalmente y desarrolla cierta autonomía. El padre y el bebé tienen que negociar quién va a poner la comida en la boca del bebé. El padre necesita considerar cómo él o ella alimenta al niño y si la comida ofrecida es para necesidades nutricionales o emocionales. Si el bebé no señala bien, el padre puede confundirse e intentar anular las señales del niño. Esto puede resultar en una batalla de voluntades. Esta etapa, como con los demás, puede precipitar patrones de alimentación inadaptados, dependiendo de las características tanto del bebé como de los padres.

Por otro lado, el bebé no es solo un receptor del alimento, es también partícipe, es por ello, que en algún momento quiera tomar protagonismo y manifestar su iniciativa. En palabras de Miguel Hoffman, la cuchara se convierte en el símbolo de la comida, que representa la oportunidad de experiencias, que permiten la vía de comunicación hacia afuera, o sea la expresión de sí mismo, por aprehensión, aposición, incorporación del mundo (Hoffman, 1998).

Recientemente se publicó un estudio por Ortiz R. et al. que permite contar con una escala de Percepción de señales de hambre y saciedad en lactantes (EPSHSL), veamos estas señales:

Tiene hambre si:

a. Aumenta su estado de alerta (se pone inquieto)
b. Abre y cierra la boca
c. Se chupa los labios
d. Se lleva a la boca los dedos de las manos, pies o cualquier objeto.
e. Los movimientos de sus manos y pies son más rápidos
f. Busca el pecho de quien lo carga en los brazos
g. Dirige la mirada directamente hacia el pecho, biberón o papilla
h. Mueve la cabeza arrebatadamente de un lado a otro
i. Hace señas o gestos de enfado (ceño fruncido)
j. Hace berrinche o llora

Está saciado o lleno si:

a. Abre la boca hasta que el alimento toca sus labios
b. Relaja los brazos y las piernas a los lados
c. Hace pausas muy frecuentes mientras come
d. Hace muecas y frunce el ceño cuando se le ofrece el alimento
e. Gira la cara hacia otro lado cuando se le ofrece el alimento
f. Se aleja del pecho, biberón, papilla o utensilios
g. Muerde el pezón, biberón, mamila o cuchara
h. Bosteza, o se queda dormido

La escala demostró ser confiable con propiedades psicométricas adecuadas y puede ser utilizada por el personal de salud e incluso por educadores que están a cargo del cuidado y educación de los niños durante sus primeros años de vida (Ortiz-Felix, y otros, 2020).

D. Estilo de alimentación del cuidador

Un estudio control realizado por Inhulsen, Mérelle & Renders en el 2017, nos permitió identificar las asociaciones entre los estilos de alimentación de los padres y las ingestas dietéticas de los niños y el efecto modificador de la educación materna y la etnicidad de los niños, dicho estudio demostró que tanto el estímulo como el control de los estilos de alimentación pueden mejorar la conducta alimentaria de los niños, mientras que la "alimentación instrumental" puede tener un efecto perjudicial. Además, el nivel educativo materno y la etnicidad de los niños influyen en estas asociaciones (Inhulsen, Mérelle, & Renders, 2017).

Una revisión sistemática realizado por Shloim N. et al, entre los estilos de crianza, los estilos de alimentación, las prácticas de alimentación y el índice de masa corporal (IMC) en los niños, encontró que las asociaciones entre el estilo de crianza y el IMC del niño fueron más fuertes y consistentes dentro de los estudios longitudinales. La paternidad no involucrada, indulgente o altamente protectora se asoció con un mayor IMC del niño, mientras que la paternidad autoritaria se asoció con un IMC saludable. De manera similar, para los estilos de alimentación, la alimentación indulgente se asoció consistentemente con el riesgo de obesidad dentro de estudios transversales. Las prácticas de alimentación específicas, como la restricción y la presión para comer, estaban relacionadas con el IMC, especialmente dentro de estudios transver-

sales (Shloim, Edelson, Martin, & Hetherington, 2015).

Las acciones de los padres alteran la conducta alimentaria de un niño. La consideración de la influencia de los estilos de alimentación de los cuidadores es una parte esencial del manejo. Las prácticas de alimentación de los padres se basan en 4 estilos de alimentación y crianza bien establecidos. Estos estilos están influenciados por las normas culturales, la preocupación de los padres y las características del niño.

El estilo preferido es el sensible o responsivo. Los 3 restantes (controlador, indulgente, y negligente) en general tienen consecuencias negativas. Los cuidadores sensibles siguen el concepto de la división de la responsabilidad; el padre determina dónde, cuándo, y lo que come el niño; el niño determina cuánto come; guían al niño a comer en lugar de controlarlo; fijan límites y modelos apropiados para comer, hablan positivamente acerca de la comida, y responden a las señales de alimentación del niño (Kerzner, et al., 2015).

E. Factores asociados al contexto en el momento de la comida

La alimentación no es solo una satisfacción de una necesidad fisiológica, sino también está relacionada a satisfacciones psicológicas, de sentirse contento por quien lo acompaña, de disfrutar un momento agradable o no agradable dependiendo de quien acompaña. Por otro lado, también varía según la diversidad de culturas y prácticas alimentarias que están influenciadas por diversos factores sociales y económicos que son cambiantes según las características del contexto donde vivan las familias (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011).

La selección de la calidad de los alimentos puede iniciarse cuando los padres involucran a sus hijos a la compra de alimentos o a la recolección de alimentos en la huerta. Es importante elegir frutas y verduras variadas según la estación, así como productos de origen animal como el huevo, el pescado, las carnes y las vísceras.

El almacenaje y la higiene de los alimentos también es importante porque ello permitirá que el alimento se consuma en buen estado y sin perder sus propiedades nutricionales. La preparación de alimentación también es fundamental y es muy importante que la preparación vaya variando sin perder la consistencia que puede ser al inicio blando, luego semiblando y posteriormente solido en trozos. Involucrar al niño en el momento de la preparación del alimento lo motiva y le ayuda a conocer la variedad de formas de preparar un alimento. Preparar el espacio donde se alimenta al niño, también es importante porque le da un significado de unidad, de compartir un buen momento, y de un buen clima afectivo.

F. Factores intrínsecos

En el primer año de vida el cerebro y el intestino todavía se están desarrollando y madurando, y las experiencias alimentarias contribuyen a dar forma a las conexiones cerebrales involucradas en la hedónica (placer) de los alimentos y en el control de la ingesta de alimentos. Es probable que estos procesos de aprendizaje tengan un impacto a largo plazo. Los individuos son seres únicos por ello responden de manera diferente a los entornos alimentarios y a las intervenciones alimentarias, lo que le gusta al adulto no necesariamente le gusta al niño, pero sí es importante darle la oportunidad de probar diversos alimentos para que tenga la opción de decidir y seleccionar los que más les gusta. La autorregulación del apetito debe agregarse como un dominio bajo el paraguas de la autorregulación en la infancia junto con los otros dominios no relacionados con la comida | (Russell & Russell, 2020).

2. CONCLUSIONES

La nutrición se inicia desde el periodo prenatal, etapa en que depende de la alimentación de la madre y del contexto donde ella se desenvuelva, al nacer la leche materna es el único alimento completo que puede dar la madre a través de la lactancia manteniendo un buen estado nutricional y socioemocional. El inicio de la alimentación complementaria es el inicio de la exploración y el desarrollo de la autonomía, solo en un clima afectivo de respeto, coherencia y disfrute es posible dejar huellas para la vida futura.

El momento de la alimentación constituye un espacio privilegiado para el desarrollo y aprendizaje de la primera infancia, durante estos momentos el bebé logra conocer y dar a conocer sus propios gustos y preferencias, adquieren prácticas alimentarias relacionadas a la selección, preparación y consumo de los alimentos, además de experimentar a través de sus sentidos la diversidad de texturas, olores, sabores y colores, que enriquece sus conocimientos, aprende también nociones de poco, mucho, vacío, lleno, dentro, fuera, etc.

La sensibilidad del adulto cuidador es clave para lograr una interacción afectiva, que promueva un diálogo recíproco, en el que el niño no es solo receptor del cuidador, sino que progresivamente va adquiriendo protagonismo y autonomía. El niño aprende a sentirse escuchado, valorado y respetado en sus ritmos, gustos y preferencias, así como a compartir y convivir con otras personas aprendiendo a valorarlos y respetarlos.

Es responsabilidad de los cuidadores brindar las condiciones necesarias para aprovechar los momentos de alimentación y darle sentido a estos momentos no como rutinarios sino como momentos de disfrute y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuerne Canal, A. M. (Febrero de 2019). Alimentación Maternal y Programación Fetal. NPunto, II(11). Obtenido de https://www.npunto.es/revista/11/alimentacion- materna-y-programacion-fetal

Barrial Martínez, A. M., & Barrial Martínez, A. M. (Dic de 2011). La educación alimentaria y nutricional desde una dimensión sociocultural como contribución a la seguridad alimentaria y nutricional. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Obtenido de http://www.eumed.net/rev/cccss/16/bmbm.html

Becerra Sepúlveda, C. A. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, 1-23.

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectivas. Infancia y Aprendizaje, 29, 45-55.

Bronfenbrenner, U. (Nov de 1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. Developmental Psychology, 22(6), 723-742. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. Psychological Review, 101(4), 568-86. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568

ENARES. (2015). Encuesta Nacional de Relaciones sociales. Perú: INEI.

García Vesga, M. (2003). La participación de los padres como factor de calida en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social. Memorias Foro Primera Infancia y Desarrollo. El desafío de la década., 147.

Hoffman, J. M. (1998). De quien es la cuchara. En T. Lartigue, H. Avila, & M. Maldonado, La Alimentación en la primera infancia y sus efectos en el desarrollo. Mexico D.F.: Asociación Psicoanalítica Mexicana.

Inhulsen, M.-B. M., Mérelle, S. Y., & Renders, C. M. (2017). Parental feeding styles, young children's fruit, vegetable, water and sugar-sweetened beverage consumption, and the moderating role of maternal education and ethnic background. The Nutrition Society. Advancing Nutricional Science, 20(12), 2124-2133.

Kerzner. (07 de marzo de 2015). Manejo de dificultades en la alimentación en niños. Obtenido de http://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoID=86640:http://www.intramed.net/contenidover.asp?contenido ID=86640

Kerzner, Milano, MacLean, Berall, Stuart , & Chatoor. (2015). Manejo de dificultades en la alimentación en niños. Pediatrics, 135-344. Retrieved from IntraMed: http://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoID=86640&pagina=1

Mahler, Pine, & Bergman. (1975). El nacimiento psicológico del niño humano. Nueva York: Libros Básicos, 308.

Moreno-Zavaleta, M. T. (enero-junio de 2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. Educación, XXVI (1), 63-72. doi:DOI:10.33539/educacion.2020.v26n1.2186

Moreno-Zavaleta, M. T., & Granada-Echeverri, P. (2014). Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Latinoamericana de Ciencias Sociales, 12(1), 121-139. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a07.pdf

Ortiz-Felix, R. E., Cárdenas Villarreal, M., Guevara Valtier, M., Miranda-Felix, P. E., Rizo-Baeza, M. M., & Cortes-Castell, E. (2020). Diseño y evaluación de propiedades psicométricas de la Escala de Percepción de Señales de Hambre y Saciedad en Lactantes menores de 6 meses. Revista Española de Nutrición Humana y Dietética, 24(1). doi:doi: 10.14306/renhyd.24.1.774

PAHO. (2009). Alimentación Perceptiva. En PAO, La alimentación del Lactante y niño pequeño. Organización Mundial de la Salud.

Russell, C. G., & Russell, A. (2020). "Food" an "non-food" self-regulation in childhood: a review and reciprocal analysis. International Journal of Behavional Nutrition and Physical Activity, 17(33), 2-19. Obtenido de https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12 966-020-00928-5

Sandoval-Priego, A. A., Reyes-Morales, H., & Pérez-Cuevas, E. S. (2002). Estrategias familiares de vida y su relación con desnutrición en niños menores de dos años. Salud Púbica México, 44(1), 41-49. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artte xt&pid=S0036-36342002000100006

Satter, E. (Agosto de 1990). The feeding relationship: problems and interventions. J Pediatr, 117(2 Pt 2), 181-9. doi:doi: 10.1016/s0022-3476(05)80017-4.

Shloim, N., Edelson, L. R., Martin, N., & Hetherington, M. M. (2015). Parenting Styles, Feeding Styles, Feeding Practices, and Weight Status in 4–12 Year-Old Children: A Systematic Review of the Literature. Front Psychol, 6(1849). doi:https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2015.01849

Steinberg , C. (2007). Feeding disorders of infants, toddlers and preschoolers. BCMedical Journal, 49(4), 183-186.

Vila, I. (1986). Introducción a la obra de Henri Wallon. Barcelona: Anthropos.

WHO, UNICEF, & World Bank Group. (4 de Octubre de 2016). Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala. Resumen Ejecutivo. The Lancet, 1-8. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de https://www.unicef.org/peru/spanish/Apoyando_desa rrollo en_primera_infancia. De_la_ciencia a_aplic acion_a_gran_escala._Resumen_Ejecutivo_de_la_ser ie_The_Lancet.pdf

SECCIÓN II

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN

Bebeteca educativa UNT virtual: Una experiencia de acompañamiento remoto parental en la Universidad Nacional de Trujillo

On line Educational Bebeteca UNT, is considered the remote parental support of Universidad Nacional de Trujillo

Carla Elizabeth Camacho Figueroa
Universidad Nacional de Trujillo, Perú
ccamacho@unitru.edu.pe

Hilda Jara León
Universidad Nacional de Trujillo, Perú
hjara@unitru.edu.pe

Julia Nohemí Rebaza Iparraguirre
Universidad Nacional de Trujillo, Perú
jrebazai@unitru.edu.pe

Yaneth Yackeline Silva Mercado
Universidad Nacional de Trujillo, Perú
ysilva@unitru.edu.pe

Linsey Ruth Donnelly Cardos
Universidad Nacional de Trujillo, Perú
linsey943@gmail.com

Resumen

La experiencia denominada Bebeteca educativa virtual desarrollada con docentes y estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Trujillo buscó implementar una estrategia educativa para brindar atención de calidad a los infantes menores de 3 años a través de un acompañamiento remoto parental.
La mencionada experiencia se desarrolló bajo la modalidad no presencial en los cursos integrados de Práctica pre profesional I y Didáctica de la educación temprana, cuya duración fue de cuatro meses haciendo uso exclusivo de herramientas virtuales. En la ejecución de las actividades participaron treinta y cinco infantes con sus familias, en su mayoría de hogares de nivel socioeconómico medio bajo, quienes vivenciaron y participaron en diversas actividades de acompañamiento remoto haciendo uso de una variedad de opciones como plataforma zoom, videos grabados y enviados por Whatsapp acompañados de cartillas orientativas para el acompañamiento parental.
En conclusión, las familias propiciaron un acompañamiento de calidad, aprendiendo a favorecer interacciones respetuosas y enriquecedoras, cuidados infantiles adecuados, fortalecimiento de su autonomía y el juego como base fundamental para el desarrollo infantil.

Palabras clave: Bebeteca, acompañamiento remoto, parental

Abstract

A research study has been conducted to implement a new online Educational Strategy called BEBETECA to provide a quality service to children under age of 3. This strategy considered the remote parental support. This strategy was applied by Kindergarten practioners and Early Education Didactic students from the Kindergarten Professional School during four months using virtual tools, applications and didactic resources such as zoom, WhatsApp, videos and flashcards. virtual sessions were conducted. For these sessions 35 children participated with their parents. Most of them had a medium-sized socioeconomic status. This research concluded that parents could provide a great support to their kids and this helped to enrich a respectful interaction according to their needs and care using games as a fundamental tool to contribute to their development. Furthermore, this support developed and empowered the child autonomy.

Keywords: Bebeteca, remote parental, support

1. INTRODUCCIÓN

Pensemos en los primeros tres años o en los primeros mil días de vida del infante, existen momentos críticos en el desarrollo cognitivo, emocional, social, del lenguaje, y las ventanas de oportunidad de intervención están claramente identificadas, entonces lo que se haga o se deje de hacer en ese período tendrá significancia a lo largo de toda su vida, el período de la infancia temprana puede marcar la trayectoria en salud, el aprendizaje y la conducta, así como influir en las futuras etapas del desarrollo.

Es importante empezar a estimular nuestro cerebro para que la oportunidad se concrete en potenciales sin límites ni inequidades iniciales, pero se dará si las interacciones son de calidad con el padre /madre o persona significativa, en donde se propicia el apego seguro, una adecuada comunicación y desarrollo del lenguaje del niño, la construcción de su identidad, el sentimiento de confianza y seguridad para relacionarse con otros y el pensamiento crítico, son el cimiento para el desarrollo integral.

Los modelos pedagógicos no pertinentes culturalmente han sido, en particular en los países del tercer mundo, otro de los problemas serios que enfrenta la educación de la primera infancia. Se sabe que cualquier currículo no es válido para todos los contextos, la realidad es que con frecuencia se asumen modelos pedagógicos de tipo asistencialista que no

atienden a la integralidad del infante, esto ha sido un factor que ha ocasionado la falta de credibilidad de las posibilidades de la educación de la primera infancia, siendo inalcanzable los logros previstos en esa etapa de desarrollo.

A ello se une el que muchos programas educativos de la primera infancia, carecen de la suficiente calidad curricular y evidencia experimental de sus posibilidades, lo cual está muy relacionado con el criterio de que lo importante en la atención de la primera infancia es cubrir la cobertura requerida, relegando a un segundo plano lo referente a la calidad de su contenido.

Desde sus primeros años el niño es un ser social y activo en su proceso de desarrollo, un ser único y en permanente evolución que debe ser reconocido como tal, como sujeto pleno de derechos. Al ser reconocido como un ser con una especificidad personal activa, biológica, social y cultural en creciente expansión, debe ser valorado y respetado desde ese lugar de sujeto.

Por tanto, las intervenciones dirigidas a los niños en la primera infancia deben considerarlos como ciudadanos en desarrollo y no como receptores pasivos de asistencia. Los aportes de las neurociencias, las ciencias sociales, y otros sobre la relevancia del desarrollo infantil temprano han favorecido el desarrollo de marcos conceptuales, así como la identificación y análisis de los determinantes psicosociales involucrados; han aportado un fuerte cuerpo de evidencias sobre la existencia de períodos críticos y sensibles del desarrollo, visualizando ventanas de oportunidad, a veces únicas, para el logro de determinadas competencias.

Una certeza es que la reproducción neuronal es intensa en el período intrauterino. Para desarrollarse, estas células deben conectarse entre sí, cuanto más estimulante sea el entorno primario, más conexiones positivas se producen en el cerebro. Si bien la nutrición y el desarrollo físico son fundamentales, los niños pequeños también necesitan pasar su tiempo en un ambiente afectivo y receptivo que los proteja de la desaprobación inadecuada y el castigo. Requieren oportunidades para explorar el mundo, jugar y aprender como hablar y escuchar a los demás (Di Pietro, 2000).

Los riesgos psicosociales más importantes son la falta de estimulación y de oportunidades para aprender, una pobre relación entre el niño y quien lo cuida y cría. Mencionar el desarrollo infantil no es solo crecer y madurar, es el producto de la interacción entre esas capacidades y los factores individuales, el ambiente y la experiencia.

Es el proceso de cambio mediante el cual el niño aprende a lograr mayor complejidad en sus movimientos, pensamientos, emociones y relaciones con otros, se caracteriza por la progresiva adquisición de funciones tan importantes como el crecimiento físico, el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, las habilidades cognitivas y de lenguaje verbal, así como la interacción social (Banco Mundial, 2010).

Cuando se aborda la primera infancia se debe detener en reflexionar sobre que los primeros años de vida de un niño resultan fundamentales en el desarrollo de las diferentes etapas de su ciclo de vida ulterior, la inversión en primera infancia puede mejorar las capacidades futuras de los niños de distintas formas: aumentando las posibilidades de vivir una buena vida, ser económicamente productivos y vivir en sociedad como ciudadanos activos, los niños y niñas que participan en programas de primera infancia tienen mejores logros de aprendizaje en la educación primaria; repiten y abandonan menos que aquellos que no tienen la oportunidad de participar en ellos.

Los niños y niñas requieren de servicios que apoyen directamente el despliegue de habilidades, destrezas y competencias, en todas las áreas de su desarrollo, la familia requiere apoyo para que cuenten con herramientas que faciliten el cumplimiento de su rol, la comunidad requiere apoyo para la generación de condiciones favorables al desarrollo de niños, niñas y sus familias.

1. CONTEXTO Y FUNDAMENTOS

El ambiente familiar viene a ser la primera oportunidad que tiene todo ser humano para constituirse como tal, será por ello decisivo considerar la presencia y acción de los padres o de la madre sola como primeros educadores y de la familia –cualquiera sea la forma que esta adopte.

Según el diccionario de la Real Academia Española – RAE – (2014) se entiende como acompañamiento a la "acción de estar o ir en compañía de otra u otras personas". Por tanto, se comprende el concepto de ir con alguien, en el trasegar de un lugar a otro, con la mediación del camino. En otras palabras, este significado permite una implicación, una inclusión, involucración y relación con el que acompaño, como una acción dialéctica, dinámica y participativa.

Aguilar (2002), el acompañamiento familiar cumple en la experiencia del educando un papel relevante desde el saber conocer; puesto que la familia es transmisora de conocimientos que son fruto de las tradiciones más representativas de la misma, lo cual caracteriza al niño (a) y al adolescente, logrando tomar consciencia de su identidad personal, familiar y social.

Wericke (2003), las familias deben actualizar sus didácticas como arte de enseñar, las cuales pueden ser formativas y de acompañamiento en el hogar, a medida que los hijos crecen y avanzan en su proceso de formación.

Anteriores experiencias en nuestro país se iniciaron en el acompañamiento familiar como por mencionar en los años 70, se crea los llamados Wawa Wasis/Wawa Utas de Cáritas, que formularon estrategias no escolarizadas como el Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) y el Programa de Atención Integral a través de los Grupos de Madres (PAIGRUMA), por el Ministerio de Educación (Minedu), en el año 1993 se traspasa la responsabilidad al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

En 1990 el Minedu creó otros programas, como modelos de atención no escolarizada a niños menores de 3 años: Programa Integral de Educación Temprana (PIET), que funcionaba como ludoteca, y las salas de educación temprana (SET), que operaban como cunas, con estos antecedentes y considerando que la primera infancia requiere atención urgente aún en el tiempo de pandemia, destacamos la experiencia de acompañamiento parental fomentando actividades para el desarrollo integral de los infantes.

Considerando el contexto actual, con predominio tecnológico, en el que nos encontramos adaptándonos a las nuevas formas de enseñar y aprender, es frecuente encontrar posicio-

nes que van desde las utópicas (la tecnología como panacea resolviendo principales problemas en el aprendizaje) a las escépticas (la televisión y los ordenadores pueden ser nocivos para los niños y estimulan un aprender inocuo).

En nuestro país no se conoce experiencias sobre bebetecas para infantes en el contexto virtual, es así como a partir de lo que estamos atravesando en un tiempo de pandemia es necesario tomar conciencia de las acciones inmediatas para orientar el acompañamiento de los padres hacia la vida de sus infantes, analizado y reflexionado desde la universidad, para que las estudiantes en el desarrollo de sus competencias durante formación puedan orientar el acompañamiento de los padres de familia a sus infantes.

Se considera las bebetecas como aquellos espacios para niños entre los 0 a 3 años, que deben ser agradables, tranquilos, cómodos, tanto para los pequeños como para sus padres, un lugar de paz donde deben encontrar vínculos de afecto a través de las actividades que fortalezcan su desarrollo integral, es por esto que el tiempo de pandemia nos permitió recurrir a la innovación y modernización, hemos asumido el reto de plantearnos el objetivo de implementar una bebeteca educativa virtual.

El proyecto propone brindar atención de calidad a los menores de 3 años a través de un acompañamiento remoto parental, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales. Teniendo en cuenta los espacios virtuales de aprendizaje (EVA) y los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), se incorporó aprendizajes útiles y significativos para los niños, a partir de las nuevas tecnologías que han ido surgiendo.

En la propuesta se consideró también la flexibilidad al adecuarse a las necesidades y características socioculturales para responder a la diversidad con diferentes modelos de atención y la sostenibilidad que procura la permanencia y continuidad de las acciones, no solo con los niños, sino también con los padres y la comunidad.

Las bebetecas se plantean como estrategia para consolidar una nueva cultura de la infancia con educación para todos los niños, que debiera partir por el cumplimiento de los derechos de todos sin excepción, es decir, aceptar la necesidad de un cambio en las condiciones objetivas de vida de todos los infantes, deseamos generar cambios modificando realidades sociales concretas en donde se propicie aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo afectivo y motriz del niño, reconociendo y estimulando sus capacidades, ya que investigaciones confirman que los niños construyen su personalidad en cuatro ámbitos: el vínculo con él o los adultos más significativos, la exploración, la comunicación y el equilibrio.

Vygotsky (1988) el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. … el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología, por lo antes mencionado por el gran Vygotsky nuestra experiencia educativa tiene su base en su teoría.

En el proceso de aprender estamos convencidas que debemos aprovechar el juego espontáneo del infante, pues en las manifestaciones lúdicas se refleja todo lo que está viviendo y su capacidad de interactuar con los otros; por lo anterior, toda acción en educación de la primera infancia debe integrar a la familia si quiere tener real éxito, ya que es el primer responsable de los logros educativos de sus infantes, asumimos que en nuestra bebeteca educativa UNT virtual orientaremos a que los padres ganen confianza en sí mismos y desarrollen destrezas que mejoren su interacción a partir de metodologías activas y fomentando una crianza respetuosa en beneficio de su vida futura de sus hijos.

1. EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolló bajo la modalidad no presencial en los cursos integrados de Práctica pre profesional I y Didáctica de la educación temprana del plan de estudios de la Escuela Profesional de Educación Inicial, con estudiantes de V ciclo, a cargo de las docentes Carla Camacho Figueroa, Hilda Jara León, Yackeline Silva Mercado y Julia Rebaza Iparraguirre. Se utilizó la comunicación sincrónica y asincrónica, a través de las herramientas virtuales que ofrece la plataforma Moodle (donde se aloja el aula UNT virtual), plataforma zoom (para videoconferencias) y Google drive (almacenamiento y trabajo en línea).

La duración de la experiencia fue de cuatro meses y se desarrolló durante el semestre académico 2020-I que comprendió desde el 6 de julio hasta el 16 de octubre.

El diagnóstico partió del análisis documental de fuentes internacionales, nacionales y locales; posteriormente se circunscribe a la provincia de Trujillo, constituyéndose en 35 familias participantes. Asimismo, se aplicó una evaluación diagnóstica virtual para conocer el contexto socioeducativo de cada familia, bajo los siguientes componentes:

En la estructura familiar se evidenció que el 70% de familias son nucleares, viven los padres y el niño, centrándose la atención en él. El 30%, son de tipo extensas lo que limita los espacios adecuados para actividades con el niño y el 40%, se encuentra sin empleo a consecuencia de la pandemia.

Respecto a las condiciones de infraestructura, el 80%, cuenta con una vivienda de material noble y propia. El 20%, dispone de áreas al aire libre en donde los niños pueden desplazarse con mayor facilidad como un ambiente de juego y sobre todo ambientes seguros. El 10%, con vivienda de adobe y otros.

En cuanto a conectividad, el 100%, usan herramientas virtuales que les permiten acceder a reuniones de acompañamiento remoto parental. El 40%, presenta limitaciones en el manejo de plataformas como son: Zoom, Google, Meet. Con relación a la neurodiversidad, el 40% de los niños son atendidos por su pediatra, los padres se ven muy comprometidos con la salud cuando presentan algún problema. El 50%, son

atendidos por EsSalud a través de llamadas telefónicas, para hacer el seguimiento en sus controles de CRED. El 10% no está siendo atendido.

En relación a sus avances, el 50%, evidencia logros esperados en cada área de desarrollo. El 30%, no evidencia los logros esperados en el área del lenguaje. El 20% presenta dificultades en el área motora. El 70% de familias cuenta con espacios para la realización de actividades con sus niños. Asimismo, la disposición para aprender y se muestran comprometidos en su participación de la experiencia educativa.

El 100% de adultos que acompaña a sus niños tiene conocimientos básicos sobre la importancia de la educación temprana para el desarrollo de su niño.

Los aspectos que se atendieron fueron el autoaprendizaje en relación a temas relevantes para los infantes, así como la preparación para un acompañamiento parental en el desarrollo de actividades de aprendizaje en el I ciclo, además del desenvolvimiento en la expresión gestual y corporal para la grabación de vídeos, también se analizó documentos y se elaboró instructivos y cartillas didácticas para los padres.

La experiencia educativa bebeteca UNT virtual buscó desarrollar la atención temprana adecuada y oportuna con base en el acompañamiento remoto parental, se centró en fomentar las áreas de desarrollo del I ciclo de acuerdo al Programa curricular de educación inicial de EBR.

Las estudiantes de V ciclo que ejecutaron esta experiencia viven en diferentes zonas de la región debido a la emergencia sanitaria, un gran porcentaje tiene problemas de conexión, lo que dificulta el desarrollo de las actividades planificadas en forma uniforme. Desde su ubicación aplicaron estrategias para ubicar una familia que atienda a un bebé, niño o niña y participe de un acompañamiento parental remoto en lo que respecta a los momentos fundamentales en la vida cotidiana, específicamente en los momentos de cuidados diarios, y la actividad para favorecer el desarrollo de capacidades, autonomía y juego libre.

Respecto a los niños que participaron en el acompañamiento remoto en su mayoría provienen de hogares de nivel socioeconómico medio bajo, muchos contaban con acceso limitado a internet, por esa razón se utilizaron una variedad de opciones de comunicación síncrona y asíncrona como plataforma zoom, videos grabados y también por Whatsapp con cartillas orientativas para el acompañamiento parental.

Las actividades realizadas para la implementación de la experiencia educativa fueron:

Adaptación a la modalidad no presencial

Perú, como todos los países del mundo, ha sufrido cambios radicales en su organización en todos los aspectos especialmente salud y educación a causa del COVID 19. La Universidad Nacional de Trujillo, no es ajena a esta realidad, los docentes venimos realizando nuestro mejor esfuerzo para adaptarnos al confinamiento y fase no presencial del trabajo académico.

El Gobierno Peruano suspende las actividades presenciales en las universidades hasta el 3 de mayo y autoriza la reprogramación del calendario, según Resolución Viceministerial N°84. Además, mediante Resolución Viceministerial N°085-2020 MINEDU, aprueba las orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, y se dispuso el Decreto Supremo N°008-2020 para implementar el trabajo académico en el marco de la emergencia sanitaria.

De esa forma se reorganizó el servicio en la modalidad no presencial haciendo uso de la plataforma Moodle en donde se alojó el aula virtual de los cursos, este proceso que tardó siete días, estuvo a cargo de las docentes responsables en la tercera semana del mes de junio, y cumple los protocolos establecidos de acuerdo a la normatividad.

En este sentido, las docentes tuvieron en cuenta a los estudiantes que proceden de realidades diversas y nivel socioeconómico medio bajo, mediante trabajo colaborativo y cooperativo, la organización de la clase fue sincrónica y asíncrona, también con la facilidad de grabar las sesiones sincrónicas para compartirlas con los estudiantes que no pudieron conectarse a tiempo.

Articulación silábica de los cursos integrados

Las docentes responsables coordinaron las acciones del proyecto con el contenido silábico de ambos cursos, logrando la integración de actividades con la finalidad de articular evidencias de productos que se incluyan en la experiencia Bebeteca educativa UNT virtual. La articulación de contenidos de cada sílabo fue un proceso importante para lograr que las estudiantes adquieran capacidades realmente sólidas demostrando un desempeño de calidad en base al conocimiento teórico, didáctico y práctico en cada una de las actividades realizadas.

En este proceso educativo se construyó estrategias comunes que se complementaron para la puesta en marcha en el desarrollo curricular durante el semestre. Es necesario reconocer los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos que corresponde a cada asignatura ya que cada una aportó desde su naturaleza aspectos teóricos, metodológicos y prácticos para la formación de las estudiantes y mejora de la atención a niños en edad temprana y acompañamiento remoto parental. Esta tarea se abordó en la última semana de junio.

Presentación de la experiencia educativa y preparación de las estudiantes:

Al iniciar el semestre académico se presentó la experiencia Bebeteca educativa UNT virtual, así como la planificación de su ejecución en los sílabos integrados de los cursos con las docentes responsables, le siguieron sesiones virtuales sobre temáticas relacionadas con el enfoque de niñez y arquitectura cerebral que se constituyó en la primera unidad.

A nivel emocional se planificaron dinámicas y juegos educativos logrando que las estudiantes canalicen sus emociones y se adapten a la realidad en forma dosificada en las sesiones

de tutoría grupal realizadas cada semana, se fortalecieron sus habilidades tecnológicas a través de talleres extracurriculares y laboratorios pedagógicos para orientar las acciones programadas, tales como, planificación, trabajo con familias, elaboración de OVAS, etc.

Identificación de la problemática de la atención temprana en Trujillo

En la ciudad de Trujillo, capital de la región La Libertad, no existe una política educativa regional en el primer ciclo, los lineamientos que se trabajan son del nivel nacional, emitidos por el Ministerio de Educación. La atención temprana tiene características asistenciales y educativas por el interés del padre de familia, puesto que en algunos casos trabajan, y en otros están preocupados en orientar el proceso de aprendizaje de sus menores hijos.

Al ser la familia la institución educacional más importante de la sociedad, resulta imperativo que los padres reciban orientación adecuada y estén preparados en su rol formativo, su contacto directo y constante interacción con el niño, desde su nacimiento, es decisivo para el desarrollo intelectual infantil, encontramos un limitado conocimiento de la importancia de la educación temprana de calidad para el desarrollo del cerebro en la primera infancia.

A la existencia de cunas y guarderías con limitado conocimiento en el tratamiento en gestión y pedagogía en menores de 2 años 11 meses, se suman los programas del Estado sin personal suficiente y capacitado para una adecuada atención integral. La experiencia Bebeteca educativa UNT virtual accedió a datos necesarios para el diagnóstico socioeducativo de los participantes y cuenta con la participación de los padres de familia con orientación de docentes catedráticas y estudiantes involucrados para lograr mejorar la calidad de la vida del infante y familia.

Planificación de actividades de acompañamiento remoto

A partir del diagnóstico, se estableció la planificación de actividades orientadas a la atención temprana basadas en el acompañamiento remoto parental, se organizaron de la siguiente forma:

Tabla N°1. Actividades de acompañamiento

DENOMINACIÓN	TEMÁTICA	OVAS y EVAS	FECHA
Sesiones de educación prenatal	Técnicas de educación prenatal: auditiva, táctil, luminosa.	Video instructivo Caja prenatal Manual de técnicas para educación prenatal.	04 de agosto
Sesiones de masajes	Técnica Shantalla de masajes.	Video instructivo Caja de masajes Manual de masajes	11 de agosto
Educamos nuestros sentidos	Actividades para el desarrollo de los sentidos.	Actividades para desarrollo sensorial Cajas sensoriales Manual de uso	18 de agosto
El rol del adulto y sus interacciones	Cuidados infantiles Actividad autónoma y de juego.	Actividades orientadas a los padres de familia con videollamadas Uso de rotafolios Cartillas didácticas	1 de septiembre
Espacios y materiales educativos para infantes de 0 a 3 años	Preparación de espacios en el hogar y elaboración de recursos didácticos con objetos de la vida diaria	Kit de materiales Ficha descriptiva del material	8 de septiembre
Planificación y ejecución de actividades de acompañamiento remoto familiar. Sustento teórico y pedagógico de cada actividad de aprendizaje	Planificación curricular y orientación familiar para el desarrollo de actividades de aprendizaje según áreas curriculares: personal social psicomotriz, comunicación descubrimiento del mundo	Recursos didácticos Videos demostrativos orientados a padres. Elaboración de instructivos	15 de septiembre
Alojamiento de EVAS y OVAS creados en el muro digital de la Escuela profesional de Educación Inicial.	Sistematización de los productos académicos.	Videos instructivos y demostrativos Cartillas didácticas Cajas de recursos	19 de octubre

Fuente: Elaboración propia

Consolidación de las experiencias ejecutadas

La consolidación de las dos experiencias se presenta a través de diversas fuentes de verificación como son registros de documentos, fotografías, videos como evidencias de planificación, implementación, ejecución y evaluación de cada una de las actividades realizadas a nivel grupal e individual por las estudiantes.

Así también, en cada experiencia reportaron informes de actividad no presencial, informes finales como sistematización del trabajo desarrollado, lecciones aprendidas como un proceso de reflexión y aprendizaje personal.

Las evidencias de la experiencia se encuentran organizadas en su portafolio virtual que tiene cada estudiante el cual fue ha sido implementado en forma permanente.

Acciones de sostenibilidad del proyecto

Las acciones de sostenibilidad en el tiempo y trabajo orientativo por parte de docentes, estudiantes y padres de familia se proyectan aún más al trabajo colaborativo, integrativo y afectivo de la familia.

La experiencia Bebeteca educativa UNT virtual contó con su propio espacio virtual que cruza fronteras comunicacionales, permite que nuestras estudiantes ejecuten acciones dosificadas con orientación de las docentes y la participación activa de los padres de familia quienes son los promotores de la educación formativa e integral de sus menores hijos.

La experiencia Bebeteca educativa UNT virtual proyecta sostenibilidad en el tiempo porque se replica en otras realidades con características similares a través de Universidades en red y organizaciones que desarrollan acciones de educación oportuna en base a la familia bajo el enfoque por competencias y la mirada educativa en modalidad no presencial.

1. RESULTADOS

La presente experiencia de tipo cualitativa, nos permitió conocer aspectos importantes sobre las condiciones familiares para recibir acompañamiento remoto, en base al diagnóstico realizado se pudo conocer el contexto socioeducativo de los bebés y niños menores de tres años en 35 familias, en ese proceso se analizó las condiciones de la estructura familiar, la infraestructura, conectividad, neuro diversidad, y poder responder en forma oportuna y adecuada a las necesidades e intereses de cada familia.

En ese sentido la Bebeteca educativa UNT brindó una atención de calidad a los infantes menores de 3 años a través de un acompañamiento remoto parental, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales, considerando los espacios virtuales de aprendizaje (EVA) y los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), que a continuación se presentan.

Evidencias de la experiencia de innovación.

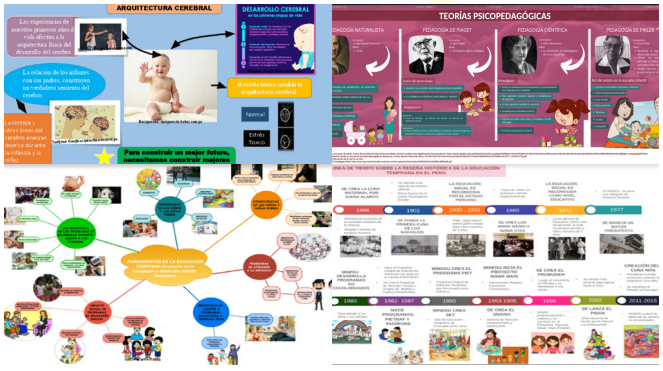


Figura N°1. Análisis documental y organización de la información

Figura N°2. Elaboración de material didáctico para educación prenatal. Videos, cartillas, caja prenatal.

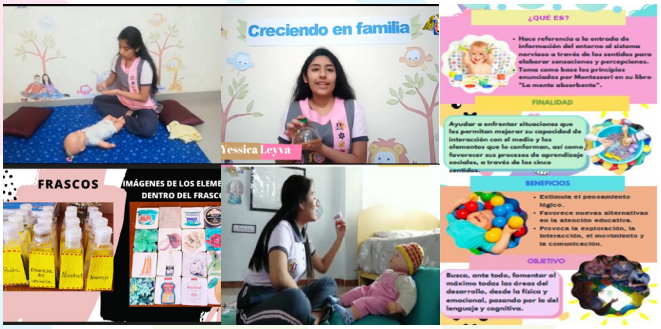


Figura N°3. Elaboración de material didáctico para desarrollo sensorial. Videos, manuales, recursos.

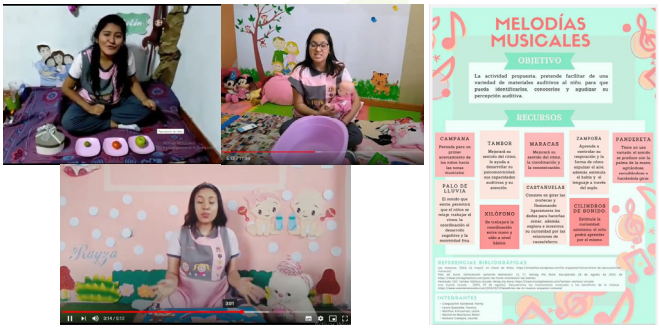


Figura N° 4. Elaboración de objetos virtuales de aprendizaje para actividades de acompañamiento remoto parental.

5. CONCLUSIONES

La experiencia Bebeteca educativa UNT virtual brinda oportunidades a las familias para que a partir de las tecnologías los padres ayuden a fortalecer las áreas de desarrollo de sus menores hijos a través de actividades lúdicas, sensoriales acorde a su proceso evolutivo, fomentando una crianza respetuosa.

Cuanto más estimulante sea el entorno primario, más cone-

xiones positivas se producen en el cerebro, los niños pequeños también necesitan pasar su tiempo en un ambiente afectivo y receptivo y esto se da con las orientaciones del acompañamiento parental remoto a través de la experiencia Bebeteca educativa UNT virtual.

El resultado fue la implementación y ejecución de la experiencia Bebeteca educativa UNT virtual basado en el acompañamiento parental remoto enfatizando en las interacciones respetuosas y enriquecedoras, cuidados infantiles, en la autonomía y el juego como base fundamental para una atención de calidad a los infantes.

Con la experiencia Bebeteca educativa UNT virtual se fortaleció el trabajo colaborativo, integrativo y afectivo de la familia quien oportunamente brinda atención a niños en edad temprana, preparándose con técnicas y comprendiendo el proceso evolutivo para asegurar el desarrollo integral.

Entre las limitaciones de la experiencia, se pueden mencionar: no todas las familias contaban con el tiempo disponible por motivos laborales, las dificultades de conectividad de algunas familias y estudiantes, muchos disponen de recursos digitales, pero no saben utilizarlos, las múltiples tareas por los cursos que llevan las estudiantes, limitaron la dedicación exclusiva a esta experiencia educativa.

Desde que se inició la atención y educación de la primera infancia en el país se ve progreso en los programas establecidos por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

En cuanto al impacto en la calidad de los programas mencionamos Acompañamiento a familias de Cuna Más, cuyos resultados revelan que existe un efecto positivo y estadísticamente significativo en la calidad del ambiente del hogar y en la variedad de actividades lúdicas que los padres o cuidadores ofrecen a sus niños.

La experiencia Bebeteca educativa UNT virtual cuenta con su propio espacio virtual que cruza fronteras comunicacionales, permite que nuestras estudiantes de educación inicial ejecuten acciones dosificadas con orientación de las docentes asesoras y la participación activa de los padres de familia, quienes son los promotores de la educación formativa e integral de sus menores hijos. Asimismo, ésta asegura su sostenibilidad en el tiempo porque es factible su réplica en otras realidades similares ahora con nueva modalidad no presencial.

1. REFERENCIAS

Aguilar, M. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. Revista Contextos de Educación, V, pp. 202-215, http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/indice5.htm

Asociación mundial de educadores infantiles (2020). Problemas y retos de la educación de la primera infancia. recuperado en http://www.waece.org/inicio.html.

Banco Mundial (2010) Encuesta Nacional de Habilidades y Mercado Laboral. Lima.

Di Pietro A. (2011) Crecer juntos para la primera infancia. encuentro regional de políticas integrales. Recuperado https://www.unicef.org/educacion_Libro_primera_infancia.pdf

Real Académica Española (2014). Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: RAE

Wernicke, C. (2003). Una pedagogía contextual. Educare 4, pp. 139-155. http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1029

Vygotsky, L.(1988). Pensamiento y lenguaje. Ediciones Quinto sol, México.

Willakuymi: El arte de la palabra contada en casa

Willakuymi: The art of the narrated word in home

Mary Luz Sevincha Juro
I.E.I Socabaya, Perú
marilucitas21@gmail.com

Patricia E. Perez Almedo
I.E.I Socabaya, Perú
patriciaerika123@hotmail.com

Laura M. Huacasi Valdivia
I.E.I Socabaya, Perú
laurahuacasi19@gmail.com

Giovanna H. Rodríguez Rodríguez
I.E.I Socabaya, Perú
giovitasro@hotmail.com

Resumen

Esta iniciativa surge como respuesta a la problemática institucional de bajos niveles de aprendizaje en la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna" de los estudiantes de Educación Inicial Socabaya y la falta de espacios de lectura en el hogar de nuestros estudiantes en el año 2019. También responde al reto de maestros y familias ante una educación a distancia por la emergencia sanitaria y distanciamiento social. Esta buena práctica presenta estrategias innovadoras para cambiar hábitos lectores en el hogar, generar espacios interactivos que permitan mejorar las capacidades comunicacionales de los niños y niñas, aborda la concientización a padres de familia sobre la importancia de la lectura de cuentos durante la primera infancia y principalmente para demostrar que leyendo o narrando un mismo cuento todas las noches durante un mes, puede brindar beneficios académicos, emocionales y comunicacionales a nuestros estudiantes. Reconociendo que en nuestra labor de maestras los cuentos utilizados de los recursos de la pedagogía Waldorf aseguran una significancia adecuada en el interior del niño/a, es decir en lo emocional, en sus pensamientos, para luego expresarlos y comprenderlos.

Palabras clave: Lectura, cuentos, comunicación, primera infancia, pedagogía Waldorf

Abstract

The initiative appear as a response to the institutional problem de low levels of learning in the competence: "Oral communicative on their native language" in Socabaya Early Childhood students and the lack of reading spaces in the home of our students in the year 2019 responds to the challenge of teachers and families in the face of distance education due to the health emergency and social distance. This good practice presents innovative strategies to change reading habits at home, generate interactive spaces that allow improve the child's communication. It addresses the awareness of parents about the importance of reading stories during early childhood and mainly to demonstrate that reading or narrating the same story every night for a month, can provide academic, emotional and communication benefits to our students. Recognizing that in our work as teachers, the stories used from the resources of Waldorf education ensure an adequate significance in the inside of the child that is emotionally, in their thoughts and then express and understand them.

Keywords: Reading, stories, comunication, early childhood, Waldorf education

1. INTRODUCCIÓN

Hoy la situación de la pandemia es difícil para cualquier niño/a y más aún para quienes no cuentan con buenas habilidades comunicativas, ya que solo un 45% de estudiantes de nuestro jardín culminaron el trimestre académico satisfactoriamente, en la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna". Entre los factores más importantes que agravan esta situación están: el cambio abrupto de rutinas, la imposibilidad de compartir contextos de intercambio social; por ejemplo, la escuela, las plazas y los parques; espacios útiles para estimular el lenguaje y la ausencia de espacios y momentos de lectura familiar. Se sabe que el exceso de pantallas está contraindicado para la población infantil, pero hoy por hoy parece imposible evitarlo, ya que venimos confinados casi 7 meses. Según la Organización Mundial de la Salud está prohibido el uso de pantallas en menores de 5 años ya que su uso excesivo altera los procesos de comunicación y socialización.

Por ello esta experiencia innovadora busca implementar la lectura en casa como una valiosa estrategia, para revertir las deficiencias comunicativas orales de nuestros niños y niñas.

Sin embargo, la lectura de cuentos en la primera infancia no puede surgir sola, es necesaria la búsqueda de un intermediario. De esta manera Ramírez y De Castro (2013) Concibe que: "La relación establecida con la lectura en la primera infancia viene permeada por la interacción con padres y cuidadores, aspecto que trae consigo un encuentro que no está mediado por métodos de enseñanza ni estrategias de evaluación, sino que se desarrolla paulatinamente como una instancia que deviene en la cotidianidad y que puede o no acercar al sujeto a dar un verdadero sentido a la lectura" (p.12).

De ahí que sea indispensable que un adulto cercano al infante pueda socializar diversa variedad lingüística, para construir sus conocimientos.

En otra instancia, las lecturas de los padres o maestros/as pueden permitir crear imágenes mentales a los niños/as, así lo describe las dinámicas de la lectura en el núcleo familiar propuesta por Reyes(1999), dan cuenta de la lectura de cuentos tradicionales en la primera infancia, el cual se resalta como un fenómeno de gran importancia que lleva al sujeto a viajar en el tiempo, a pensar, soñar y recrear lugares que nunca ha visto y que tal vez nunca verá pero que mediante la expresión y las narraciones de los educadores pueden traer a su pensamiento en forma de representación. (Ramírez y de Castro, 2013, p.13)

Los cuentos según la pedagogía Waldorf, tienen una significancia muy profunda. Respecto a los cuentos Chuvarovsky (2016), nos plantea que: "A nivel emocional, el final feliz de las narraciones, una vez que han superado los inconvenientes, les aporta autoconfianza, persistencia y valor. Los cuentos de hadas, si contiene valores humanos básicos. La imagen que ofrecen es suficiente y no hace falta añadir ninguna moralina" (p. 16-17). Sin embargo, Perrow (2016) concluye que: "Todos los cuentos son terapéuticos y tienen un potencial sanador" (p. 60).

Es muy importante señalar que las metodologías y recursos adoptados por los jardines de infancia Waldorf, comenzaron en 1919, se trata pues de un sistema pedagógico que no está en experimentación, aunque sí en constante investigación y que cuenta con casi cien años de antigüedad. En 1994 la UNESCO patrocinó una exposición sobre las escuelas Waldorf-Steiner en el marco de su 44º Congreso internacional sobre educación celebrado en Ginebra, en dicho congreso la pedagogía Waldorf fue catalogada por la UNESCO como la Pedagogía del siglo XXI. (Colegio Waldorf Sevilla, 2019)

Está presente en 64 países de todo el mundo con 1080 escuelas administrativamente autorizadas y 1843 jardines de infancia en más de 70 países. (Bund der Freien Waldorfschulen, 2016)

Por ello dentro de sus metodologías y actividades rítmicas en la pedagogía Waldorf, se trabaja la narración con el mismo cuento durante dos, tres y hasta cuatro semanas, y los niños lejos de aburrirse, tienen la oportunidad de ahondar en las imágenes, integrarlas e impregnarse de ellas. La experiencia en estos jardines, demuestra que cada día ese cuento les gusta más y un cuento bien contado le será suficiente y comprenderemos que vale uno más que cinco, pues el exceso de información logrará que tras el quinto hayan olvidado el primero. (Chuvarosky, 2014)

Existe una clasificación de cuentos, utilizados en los jardines Waldorf, estos son: cuentos populares, acumulativos, de la naturaleza, de juego de dedos y corros, con rimas infantiles, de repetición, cuentos sanadores y cuentos de hadas. (Perrow, 2016)

Respecto a los cuentos de hadas según Bettelheim (1994) nos plantea que: "Hoy en día, como en el pasado, la mente de los niños especialmente creativos y normales puede abrirse a una apreciación de las cosas más elevadas de la vida, gracias a los cuentos de hadas, a partir de los cuales puede pasar a disfrutar de las mayores obras de arte y literatura" (p. 26).

Existen razones importantes para contar cuentos. Chuvarosky (2016) afirma que:

Potencian la relación adulto-niño. Este instante de atención que regala el adulto al niño cuando le cuenta un cuento, es en realidad, uno de los mayores beneficios y potenciales del cuento. Dan calma y bienestar. El niño puede relajarse, entregándose a las imágenes simplemente escuchándolo. Estimulan la memoria, la concentración, la atención y la escucha. Enriquecen el vocabulario y la expresión del lenguaje. Estimula la fantasía y la imaginación. Inspiran para el juego libre. Aportan valores humanos. Promueven la interiorización de imágenes. (p.42)

Por ello nuestro proyecto tiene como objetivo general: Mejorar la comunicación oral en niñas y niños de la I.E.I. Socabaya a través de las estrategias implementadas en el proyecto institucional Willakuymi: "El arte de la palabra contada en casa". Las estrategias colegiadas que contiene este proyecto, abarcan experiencias innovadoras, a partir de investigación y profundización en metodologías alternas tomadas de la llamada pedagogía Waldorf, donde le da mucha importancia al cuento, tipos de cuentos y el arte de contar un mismo cuento durante cuatro semanas para la primera infancia. Así como la búsqueda de estrategias para que los padres asuman el rol de maestros y que a través de su palabra el niño/a lea sin saber leer, es decir aprenda a crear imágenes mentales que le permita narrar desde su comprensión: ideas, historias y mundos fantásticos; además de generar espacios de atención y contención emocional entre padres e hijos/as.

1. CONTEXTO Y FUNDAMENTOS

Este contexto de emergencia sanitaria agudiza los problemas de aprendizaje en la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna", pero también crea una oportunidad de mejorar los aprendizajes de los niños/as en esta competencia, dando mayor protagonismo a sus progenitores, ya que la única forma de comunicación con los estudiantes en esta emergencia son los padres de familia, sin su apoyo es imposible llevar esta nueva modalidad educativa.

El proyecto "Willakuymi", busca fortalecer la alianza padres-maestros/as, en búsqueda de un bien común, el bienestar de nuestros niños/as. Utilizando estrategias simples y de rutina pueden beneficiar enormemente sus capacidades y relación padres e hijos/as.

Para esta experiencia de aprendizaje hemos tomado en cuenta el estándar de aprendizaje del II ciclo, del área de comunicación, la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna" y todas sus capacidades.

Para su desarrollo nos enfocamos en los desempeños del Ministerio de Educación Perú (2017) para las tres edades, tomándose como guía para la mejora de sus aprendizajes en comunicación oral:

- Expresar sus emociones
- Participar en conversaciones
- Escucha a su interlocutor
- Pregunta y responde a inquietudes

- Menciona lugares, personajes, hechos
- Deducir causa-efecto
- Desarrollo de su pensamiento crítico

El fundamento teórico de esta propuesta está enfocado en la Pedagogía Waldorf, que pertenece a la corriente del socio constructivismo y paradigma alternativo, cuyas bases metodológicas y didácticas tienen como inicio el estudio continuo de los docentes por entender la naturaleza humana del proceso evolutivo de los niños, asimismo busca el aprendizaje cooperativo e individualizado donde los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje (Chambo, 2018).

Asimismo, estas bases metodológicas van acordes con el Currículo Nacional Peruano actualizado ya que reafirma la apuesta por un enfoque curricular por competencias, donde los alumnos y alumnas pasan a ser sujetos activos de su propio aprendizaje. La integración y la participación total de las familias, adaptación al alumno según su proceso madurativo, que permita a los estudiantes desempeñarse en el futuro poniendo en práctica una diversidad de capacidades de manera reflexiva, creativa y responsable (Ministerio de Educación, 2017).

1. EXPERIENCIA

Esta experiencia innovadora de aprendizaje, se desarrolló en 5 aulas, de 3 a 5 años en la Institución Educativa Inicial Socabaya, del distrito de Socabaya, provincia y departamento de Arequipa. Fueron incluidos inicialmente 59 estudiantes, 25 niñas y 34 niños.

Las familias y sus niños/as fueron voluntarios a la participación, cumplimiento de compromisos, seguimiento, presentación de evidencias y práctica de las estrategias desarrolladas para el proyecto "Willakuymi", a través de su consentimiento informado expresando su conformidad para que participen del proyecto mediante su inscripción e inclusión en un grupo de WhatsApp.

Los sujetos que participan de esta investigación, fueron seleccionados con métodos no probabilísticos, ya que la metodología utilizada fue de Investigación Acción.

Este método investigativo se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes de una Institución Educativa. (Ruiz, 2020)

Duración: Esta experiencia se viene realizando hace 5 meses, bajo una educación a distancia, por la emergencia sanitaria actual. La primera toma de datos se llevó a cabo entre finales del mes de mayo hasta inicios del mes de septiembre. La proyección de esta práctica está establecida hasta el mes de diciembre.

Diagnóstico: Se consideró como información diagnóstica relevante, los resultados obtenidos en la evaluación final del área de comunicación, competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna", tomada del registro del SIAGIE, de la I.E.I Socabaya, donde el 55% de estudiantes no alcanzaron logros satisfactorios. (Ministerio de Educación Perú, 2019)

Se realizó una encuesta descriptiva en el año 2019, a 70 Padres de Familia de la I.E.I Socabaya, que representa el 72% del total poblacional, la aplicación y recolección de esta encuesta autoadministrada se realizó en asamblea general de APAFA, con el motivo de conocer sus hábitos lectores, preferencias familiares de ocio y grado de instrucción. Mostrando que ningún padre de familia leía a sus niños/as todos los días. **(Tabla 2)**

La entrevista estructurada realizada a 85 estudiantes de las aulas de 3 a 5 años, representan el 88% del total de nuestra población estudiantil de niños/as el año 2019, donde las maestras encargadas de cada aula los entrevistaron individualmente, registrando sus respuestas en grabaciones de audios de voz, preguntándoles sobre la lectura de cuentos en casa. Hallando que al 81% de ellos/as, sus padres no les leían. **(Tabla 3)**

Situación que se quiso mejorar: La emergencia sanitaria en nuestro país, ha impactado la educación y ha creado brechas en nuestras familias del Jardín Socabaya, por la disponibilidad de recursos tecnológicos requeridos para esta educación remota, siendo los teléfonos móviles y su aplicativo WhatsApp, el principal medio de comunicación entre las familias y las docentes.

El confinamiento cambio las rutinas e interacciones de nuestros estudiantes, incrementando la falta de oportunidades para desarrollar diversas competencias comunicacionales que permitía la educación presencial, por ello el proyecto "Willakuymi" propone estrategias innovadoras y de rutina, adecuadas a los recursos y tiempo que disponen las familias; permitiendo así mejorar: sus hábitos lectores, relaciones entre padres e hijos/as, sus capacidades comunicacionales y fortalecer la alianza educacional entre padres-maestro/a.

Por ello nuestra experiencia innovadora hizo una intervención en la mejora de la competencia: "Se comunica en su lengua Materna"; para ello se utilizaron diversos instrumentos:

Ficha de evaluación: estas fueron diseñadas y contextualizadas en base a la Guía de Observación 2019 (Equipo Técnico de elaboración de la Guía de Observación, 2018). Elaboradas para las 3 edades (3,4 y 5 años). Para registrar esa información se utilizó el audio final del cuento: "El pollito de la Avellaneda", narrado por los niños/as, en su entorno natural, grabado y entregado por sus padres a las maestras. El instrumento elaborado tiene los siguientes indicadores:

- Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos.
- Identifica información explícita
- Realiza inferencias sencillas y deduce a partir de esa información
- Interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno.
- Opina sobre lo que más o menos le gusta de situaciones de su vida cotidiana.
- Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa.
- Utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal.

Evaluación formativa complementaria: este instrumento contiene preguntas que complementan nuestra ficha de evaluación, para obtener esta información se aplicó una encuesta exhaustiva a los 59 padres de familia voluntarios, donde 11 estudiantes de la Universidad Católica San Pablo de Arequipa, aplicaron el instrumento por llamada telefónica, sobre algunas observaciones a sus hijos/as, donde se le realiza 3 preguntas diversificadas para las 3 edades (3,4 y 5 años) respecto a dos momentos; durante y después de la lectura del cuento, como : Expresiones gestuales y de movimiento; interés y preferencia por algún personaje o situación del cuento y formula preguntas o cuestiona el cuento leído.

Encuesta de opinión a padres de Familia: se elaboró para medir el impacto del Proyecto Willakuymi: "El arte de la palabra contada en casa", donde en alianza con aplicadoras previamente capacitadas y antes mencionadas encuestaron telefónicamente a 108 padres de familia que representaron el 81% de la población de familias matriculadas en el año 2020. Este instrumento contiene 5 preguntas breves y estandarizadas para conocer su opinión y expectativas del proyecto.

Ficha de entrevista al niño/a: se utilizó una entrevista semiestructurada a 25 niñas y 34 niños voluntarios del proyecto, donde 5 maestras de 5 aulas de 3,4 y 5 años llamaron vía telefónica o video llamada por el aplicativo WhatsApp, para evaluar si el niño/a accede a participar y responder en forma pertinente a las preguntas y retroalimentación reflexiva de la evaluación del audio final recibido. Este instrumento complementa la ficha de evaluación.

Características del contexto: En la encuesta descriptiva realizada a los padres de familia de la I.E.I Socabaya el año 2019 ya antes mencionada, se encontraron características importantes de estudios escolares de las familias, relevantes para nuestro estudio investigativo. **(Tabla 4)**. Ya que, un 14% de ellos tienen estudios básicos incompletos, influyendo probablemente a la carencia de hábitos de lectura en familia y que se verían beneficiados con el impacto que busca nuestro proyecto; es importante también señalar que un 46% de ellos tienen estudios superiores completos e incompletos, siendo este un factor importante que explicaría la acogida de padres voluntarios al proyecto, reconociendo su importancia y dándole sustento a su continuidad.

Por otro lado, los niños y niñas de nuestra Institución Educativa participaron en la escucha de narraciones de cuentos en el último trimestre del año 2019; las maestras de la institución venían realizando una práctica innovadora: "El teatrillo de mesa y teatro para mejorar la expresión oral desde la pedagogía Waldorf", donde se narraba un mismo cuento por cuatro semanas, apoyados en el teatrillo de mesa y teatro, siguiendo las características de la pedagogía Waldorf para la primera infancia y los referentes metodológicos de Tamara Chuvarovsky. Esta práctica innovadora era aplicada por primera vez en las instituciones públicas; siendo el aula de 3 años, sección: "Los Alegres" compuesto por 16 estudiantes (10 niñas y 6 niños), la que aplicó sistemáticamente y por más tiempo la metodología de la Práctica Innovadora, demostrando mejoras significativas en algunos desempeños de la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna", estas evaluaciones fueron registradas en entrevistas semiestructuradas grabadas y guardadas en videograbaciones desde un celular marca Xiomi **(Tabla 5)**.

Analizando las causas de la problemática que acompañaban a estos bajos desempeños en lo referente a comunicación **(Tabla1)** y las evidencias obtenidas en la aplicación de esta buena práctica 2019, se decidió institucionalizar el proyecto de innovación: "El teatrillo de mesa y teatro para mejorar la expresión oral desde la pedagogía Waldorf", en el PCI y PAT 2020. Su ejecución a nivel institucional se vio interrumpida por el nuevo contexto de emergencia y modalidad educativa actual, y se reformuló las estrategias para llevar virtualmente esta práctica innovadora a las familias de la institución educativa Socabaya.

Es así que se llevó la esencia de esta práctica: contar cuentos por 4 semanas o 30 días, siendo la voz de un adulto, con el que podrían hacer contacto visual, comunicacional y social; para adquirir el hábito diario de la lectura en sus hogares, repercutiendo en la mejora del aprendizaje de sus niños y niñas.

Descripción de actividades en tres grupos de trabajo:

Trabajo colegiado:

- Análisis de la problemática institucional de los aprendizajes en el área de comunicación de los niños y niñas en el año 2019, la coyuntura epidemiológica mundial y su repercusión en la modalidad educativa. (abril- 2 reuniones virtuales por el aplicativo Meet- encuestas, entrevistas y evaluaciones 2019).

- Análisis de estrategias de comunicación virtual con los padres y niños/as de la I.E.I Socabaya. (abril- 4 reuniones virtuales por el aplicativo Meet- estadística de conectividad institucional).

- Búsqueda, interiorización y selección de cuentos como principal herramienta para el desarrollo del proyecto institucional de acuerdo a:
  - Contenidos relacionados con situaciones familiares del niño, esto facilitará la comprensión del relato.
  - Que el cuento considere repetición de sonidos onomatopéyicos principalmente palabras, frases y rimas esto dará ritmo y encanto al cuento favoreciendo su aprendizaje. (abril y mayo- 8 reuniones virtuales por el aplicativo Meet– cuentos de la pedagogía Waldorf)

- Proporcionar espacios y rutinas de lectura para las familias con los cuentos: "El pequeño ratón que no quería salir de casa" de Susan Perrow adaptado y "El bichito insolente" de Tamara Chuvarovsky (Abril – esquema de rutinas, fotos textos de cuentos virtuales y trabajos de rutinas diarias – aplicativo de WhatsApp)

- Sensibilización e invitación voluntaria a familias, para ser parte del proyecto Willakuymi. (mayo – audio de voz e invitación virtual- aplicativo WhatsApp)

- Creación de un grupo institucional de comunicación virtual del proyecto: "Willakuymi" (mayo- aplicativo WhatsApp)

- Envío de cuentos virtuales: "Hora de ir a la cama" de Cri-

santhi Mcmanus, "El nombre del árbol" un cuento de Sudáfrica adaptado por Tamara Chuvarosky y "El pollito de la Avellaneda" un cuento popular adaptado. (mayo- agosto
- fotos de textos de los cuentos-aplicativo WhatsApp)

► Sensibilización e inclusión a la totalidad de familias de la institución y charlas de capacitación a padres de familia. (agosto y septiembre - videollamadas y difusión por WhatsApp y reuniones virtuales por la plataforma de zoom)

► Envío de cuentos virtuales: "Manzana estrella" Adaptación de Susan Perrow , "Gachas Dulces" de los Hermanos Grimm y "El pequeño abeto" de Hans Christian Andersen (Septiembre a Diciembre– fotos de textos de los cuentos-aplicativo WhatsApp)

► Seguimiento de las evidencias:
- Recepción de audio inicial: para comprobar el ensayo y adecuada lectura del cuento por el padre de familia.
- Recepción de audio final: para evaluar los progresos de los niños y niñas en la competencia "Se comunica oralmente en su lengua materna" (mayo a diciembre –aplicativo WhatsApp y portafolio virtual en Drive)

► Elaboración y presentación del Teatro de sombras, encargado por las maestras como cierre de cada cuento, para promover en el niño el pensamiento crítico de cada cuento. (junio a diciembre- caja negra, luces y títeres de sombra, grabadora de voz, video y aplicaciones para editar video)

► Elaboración de encuestas de satisfacción a padres de familia y observación de sus niños/as para recabar información verídica del proceso del Proyecto: "Willakuymi" y de los progresos de los estudiantes en su comunicación oral. (septiembre- 2 Reuniones virtuales por el aplicativo Meet)

► Capacitación a practicantes en educación de la Universidad Católica San Pablo de Arequipa para aplicación de encuestas (septiembre- diciembre 2 reuniones virtuales por el aplicativo Meet - llamadas telefónicas)

► Evaluación y análisis de instrumentos de evaluación formativa de la experiencia de aprendizaje. (septiembre y diciembre – consolidados de evaluación ,1 Reunión virtual por el aplicativo Meet)

► Entrevistas a niños y niñas para realizar la retroalimentación. (septiembre y diciembre – Consolidados de evaluación, llamadas telefónicas y videollamadas por el aplicativo WhatsApp)

► Elaboración y creación de una página Web institucional para la difusión de evidencias y logros obtenidos en la práctica innovadora (octubre-10 reuniones por el aplicativo Meet -videos, fotos, audios y blogger) (Jardín Socabaya, 2020).

Trabajo con padres:

► Creación de espacios y rutinas de lectura para su familia, con los cuentos adaptados para 3, 4 y 5 años. (Abril – impresiones de rutinas y cuentos virtuales – aplicativo de WhatsApp)

► Inscripción voluntaria de familias, para ser parte del proyecto "Willakuymi". (mayo – audio de voz e invitación virtual, mensajes - aplicativo WhatsApp)

► Aceptación de invitación al grupo institucional de comunicación virtual del proyecto: "Willakuymi" (mayo- aplicativo WhatsApp)

► Escucha y visualiza audios, comunicados, mensajes y reuniones virtuales para asumir el compromiso de narrar el cuento todas las noches. (mayo a diciembre- aplicativo WhatsApp, Meet y llamadas telefónicas)

► Recepción del cuento mensual por WhatsApp (mayo a diciembre- aplicativo WhatsApp)

► Práctica de la lectura previa, utilizando un tono de voz adecuado, no haciéndolo monótono, pero tampoco exagerando; es decir, variar el ritmo de la narración de acuerdo con la trama, antes de la lectura al niño/a. (mayo a diciembre- videos y audios y aplicativo WhatsApp)

► Interiorización del cuento y guardarlo en su portafolio especial, para ello podrá:
- Copiar el texto del cuento
- Dibujar una imagen del cuento
- Dibujar escenas del cuento
- Poner un marco especial para la impresión del cuento (mayo a diciembre- aplicativo WhatsApp)

► Envío de evidencias de la lectura inicial y audio final que muestran los avances en los aprendizajes de sus hijos/as. (mayo a diciembre- aplicativo WhatsApp)

► Participación en encuestas de opinión (septiembre y diciembre- llamadas telefónicas)

► Recepción de llamadas para el seguimiento y retroalimentación de sus niños y niñas. (septiembre y diciembre- llamadas telefónicas y aplicativo WhatsApp)

Trabajo con niños:

► Creación de espacios de lectura, utilizando como mediadores y lectores a sus padres. (abril – impresiones de rutinas, trabajos de rutinas diarias y cuentos virtuales – aplicativo de WhatsApp)

► Recepción de audios de inicio, animación y conclusión de las 4 semanas de lecturas de cuentos. (mayo a diciembre- audios de voz – aplicativo WhatsApp)

► Grabación natural en su entorno habitual del relato final del cuento escuchado por 4 semanas. (mayo a diciembre – audios de voz y aplicativo de WhatsApp)

► Recepción y visualización del Teatro de Sombras del cuento escuchado. (mayo a diciembre – 6 videos de teatro de sombras y aplicativo de WhatsApp)

► Participación en entrevistas y retroalimentación a cargo de la maestra. (septiembre y diciembre – llamadas telefónicas o video llamadas)

1. RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de todos los instrumentos y datos obtenidos en nuestra investigación, realizándose un análisis estadístico por porcentajes en Microsoft Office Excel. A continuación, se detallan los resultados:

Las docentes en reunión colegiada analizaron los resultados del SIAGIE 2019, específicamente la competencia "Se comunica oralmente en su lengua materna" como muestra la **Tabla 1.**

Tabla 1

Resultados de la competencia se comunica oralmente-2019

Edad	A	%	B	%	C	%	Total	%
3	10	31%	22	69%	-	-	32	33%
4	12	32%	26	68%	-	-	38	39%
5	22	81%	5	19%	-	-	27	28%
Total	**44**	**45%**	**53**	**55%**	**0**	**0**	**97**	**100%**

Donde la mayoría de estudiantes no lograron desarrollar esta competencia.

La **Tabla 2** muestra el resultado de la interrogante ¿Con qué frecuencia le lee a sus hijos/as?, que forma parte de la encuesta aplicada a padres el año 2019.

Tabla 2
Resultados de la encuesta a padres de familia- 2019

Frecuencia de Lectura	N° de Padres	%
Todos los días	0	0%
2 o 3 veces por semana	11	16%
1 vez por semana	45	64%
Nunca	14	20%
Total	**70**	**100%**

Los resultados muestran que ningún padre realiza lectura a sus hijos/as todos los días.

La **Tabla 3** contiene el resultado de la pregunta ¿Tu papá o mamá te lee cuentos?, que pertenece a la entrevista realizada a los estudiantes el año 2019

Tabla 3
Resultados de la entrevista a estudiantes 2019

Edad	Si	%	No	%	Total	%
3	6	23%	20	77%	26	31%
4	6	18%	28	82%	34	40%
5	4	16%	21	84%	25	29%
Total	**16**	**19%**	**69**	**81%**	**85**	**100%**

Se observa que la mayoría de estudiantes indican que sus padres no les leen cuentos.

La **Tabla 4** presenta el nivel educativo alcanzado por los padres de familia.

Tabla 4
Resultados de la encuesta a padres- 2019

Nivel Educativo	Padre		Madre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
EBR Incompleta	9	13%	11	16%	20	14%
EBR Completa	21	30%	18	26%	39	28%
Superior Incompleta	5	7%	16	23%	21	15%
Superior Completa	26	37%	18	26%	44	31%
No responde	9	13%	7	10%	16	11%
Total	**70**	**100%**	**70**	**100%**	**140**	**100%**

Podemos observar que la mayoría de padres posee un nivel educativo superior completo.

La **Tabla 5** expone los resultados de la entrevista del teatrillo de mesa aplicada a los niños/as de 3 años sección "Los alegres" el año 2019.

Tabla 5
Resultados del teatrillo de mesa 2019

Desempeño	A	%	B	%	C	%	Total	%
Usa recursos verbales y no verbales	10	63%	6	38%	-	-	16	100%
Sigue el hilo temático	9	56%	2	13%	5	31%	16	100%
Interactúa con interlocutores	13	81%	-	-	3	19%	16	100%

Se puede percibir que los niños en su mayoría tienen un alto porcentaje de logro en los desempeños señalados en esta tabla.

Respecto a la experiencia, al realizar la primera evaluación trimestral como muestra la **Tabla 6**, detalla el resultado del impacto en los aprendizajes en el nivel de logro de la competencia "Se comunica oralmente en su lengua materna" del grupo voluntario de niños y niñas de la Institución Educativa Inicial Socabaya, se observaron logros significativos respecto a los obtenidos en el último trimestre del año 2019. (Tabla 1).

Tabla 6
Resultados de proceso de la competencia se comunica oralmente-2020

Edad	A	%	B	%	C	%	Total	%
3	9	53%	7	41%	1	6%	17	28%
4	12	60%	6	30%	1	10%	19	34%
5	16	70%	6	26%	1	4%	23	38%
Total	**37**	**62%**	**19**	**31%**	**3**	**7%**	**59**	**100%**

Como podemos observar el 62% de niños y niñas obtuvieron el nivel de logro A en la evaluación de proceso.

Estos resultados se obtuvieron a través de la aplicación de los siguientes instrumentos que demuestran el avance en el nivel de logro en el proceso de sus aprendizajes en la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna":

Para medir el impacto del Proyecto Willakuymi: "El arte de la palabra contada en casa", se realizó una encuesta de satisfacción a los padres de familia, obteniendo resultados muy favorables para nuestra práctica innovadora. En la **Tabla 7** podemos observar el alto nivel de satisfacción por el proyecto.

Tabla 7
Resultados de la encuesta de satisfacción dirigida a padres

Edad	3	4	5	Total	%
Muy interesante	14	18	29	61	56%
Interesante	7	21	15	43	40%
Poco Interesante	1	1	2	4	4%
Total	**22**	**40**	**46**	**108**	**100%**

En la tabla se observa el impacto favorable del 96% de padres de familia, a quienes el proyecto les parece interesante y muy interesante, ya que percibieron mejoras de los aprendizajes de sus niños y niñas.

La **Tabla 8** muestra resultados de la pregunta: ¿Cree que el proyecto mejorará la comunicación oral de su niño/a?

Tabla 8
Resultados de la expectativa de los padres de familia

Edad	3	4	5	Total	%
Sí	22	35	43	43	82%
No	0	0	1	1	1%
No se	0	5	2	7	6%
Total	**22**	**40**	**46**	**108**	**100%**

Un 82% de padres de familia, tiene buenas expectativas respecto al impacto que tendrá el proyecto en la comunicación oral en sus niños y niñas.

La **Tabla 9** muestra resultados de la pregunta: ¿Tiene un momento especial para leer un cuento a su niño/a?.

Tabla 9
Resultados de hábito en las familias

Edad	3	4	5	Total	%
Si	20	37	43	100	93%
No	2	3	3	8	7%
Total	**22**	**40**	**46**	**108**	**100%**

Los resultados muestran que el 93% de padres de familia va adquiriendo el hábito de la lectura.

1. CONCLUSIONES

Respecto a la sostenibilidad del proyecto: las 59 familias voluntarias han demostrado los múltiples beneficios y progresos emocionales y se proyecta mejorar sus aprendizajes en la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna", por ello se sensibilizó a las 134 familias, número total de estudiantes matriculados en la I.E.I Socabaya, para ser incluidos en el proyecto: Willakuymi, de ellos 92 familias, participan activamente, sustentados con la entrega de audios iniciales del cuento: "Manzana estrella".

Esta práctica innovadora puede ser transferible a otros contextos, ya que la emergencia sanitaria en el que surge este proyecto es común en la mayoría de países, las restricciones impuestas tienen las mismas consecuencias: emocionales y comunicacionales. Además, utilizamos la aplicación comunicativa WhatsApp por su uso masivo, medio principal en envío, recepción, sensibilización y acompañamiento constante a las familias. Las estrategias de este proyecto pueden continuar en forma virtual, bajo esta misma modalidad educativa o transferirse en forma presencial sin dejar la comunicación virtual como un medio eficaz para la ejecución del proyecto.

Las recomendaciones para la aplicación de este proyecto son: familiarizarse principalmente con los cuentos para la primera infancia de la pedagogía Waldorf, realizar talleres de sensibilización a padres de familia para el seguimiento de estrategias del proyecto como: la lectura de un mismo cuento por 30 días y el envío de evidencias en grabaciones de audio, para su posterior evaluación. Las maestras deben mantener una comunicación fluida con sus estudiantes para realizar retroalimentaciones descriptivas y reflexivas que aseguren sus aprendizajes.

Discusión de resultados: Durante la investigación no se encontraron estudios previos relacionados a la estrategia de la lectura de cuentos en casa utilizando la pedagogía Waldorf, por lo que realizaremos el análisis e interpretación de los resultados en respuesta a nuestra problemática. La presente investigación se propuso mejorar la competencia: "Se comunica oralmente en su lengua materna" de los niños/as de la I.E.I. Socabaya. Para ello se aplicaron distintas estrategias: lectura durante 30 días de un mismo cuento seleccionado de los recursos de la pedagogía Waldorf y crear rutinas de lectura en familia. Los resultados del primer trimestre del año 2020 arrojan que un 62% de niños/as obtuvieron el nivel de logro "A", incrementándose en un 17% en comparación al año 2019, indicando que al término del año escolar 2020 los resultados serán muy favorables.

Para concluir este trabajo debe reconocerse algunas limitaciones del estudio aquí reportado: En primer lugar, la metodología de recojo de información se basó mayormente en el registro de las narraciones recogidas por los padres y de sus observaciones, existiendo una escasa interacción entre estudiante-maestra, para tener una comprensión detallada de los beneficios de la lectura o narración del cuento y el logro de la competencia; Segundo, la falta de disponibilidad de tiempo de los padres de familia que trabajan, genera poca perseverancia en la lectura diaria del cuento; Tercero, no se ha realizado la suficiente capacitación a los padres de familia, sobre las estrategias del proyecto Willakuymi en la lectura de cuentos. Estudios futuros pueden encaminarse a realizar talleres con padres de familia abordando estrategias de comprensión, narración de cuentos y su influencia en el desarrollo comunica-

cional de los niños/as.

Por último, es importante que investigaciones futuras exploren el modo en que el cuento y las narraciones promueven en los niños/as: la interiorización de imágenes, inspiración al juego libre, formación de valores humanos, pensamiento y representación de la lectura. Como lo afirman los autores; Chuvarosky (2016) y Ramírez y de Castro (2013).

REFERENCIAS

Aída Ruiz Ramírez. (2020). *Universidad de Colima. Investigación-acción*. Recuperado el año 2020 de https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

Bettelheim. B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: HUROPE, S.A.

Bund der Freien *Waldorfschulen* (2016). *Waldorf World* List. Recuperado de,https://www.freundewaldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

Chambo G. (2018, 08 de enero) *¿Qué es la pedagogía Waldorf? Alternativas a la educación Convencional.* INESEM Plus. Educación y Sociedad. Recuperado de, https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/pedagogia-waldorf/

Chubarovsky T. (2016) *Cuentos para ver, oír y sentir.* Extremadura, España: Imprenta Grafica Romero

Equipo Técnico de elaboración de la Guía de Observación (2018) *UGEL Ventanilla*. Guía de Observación 2019. Recuperado el día 22 de marzo del 2018 http://www.ventanilla-ugel.edu.pe/go-inicial2019/

Jardín Socabaya, (13 de octubre de 2020) *Institución Educativa Inicial Socabaya - Proyecto Willakuymi.* [blog] Recuperado de, https://inicialsocabaya.blogspot.com/2020/10/blog-post_13.html

Ministerio de Educación Perú, (2017) *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima, Perú

Ministerio de Educación Perú, (2019). *Sistema de información de apoyo a la gestión de la Institución Educativa.* Registro de calificación Anual. Recuperado el año 2019 de http://sistemas10.minedu.gob.pe/siagie3/v4/evaluacion/periodo/registro-de-calificacion-anual-excel?sPms=

Perrow S. (2016) *Cuentos Sanadores*. Barcelona, España:Ing. Edicions

Ramírez, C. & De Castro, D. (2013 enero- marzo). *La lectura en la primera infancia*. Recuperado de, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031483

Waldorf Sevilla (27 de enero del 2019). *Introducción a la pedagogía Waldorf.* [blog] Recuperado de, https://www.waldorfsevilla.org/introduccion-a-la-pedagogia-waldorf/

Comiendo pescados azules estoy saludable y aprendo

Eating blue fish I am healthy and I learn

Georgelina Verónica Vera Huaco
I.E.I Cuna Jardín Simón Bolívar, Perú
veronicaveraraqp@gmail.com

Diana Luz Valdivia Sandoval
I.E.I Cuna Jardín Simón Bolívar, Perú
dl_vs1@hotmail.com

Amelia Doris Delgado Zúñiga
I.E.I Cuna Jardín Simón Bolívar, Perú
amelia_dhoris@hotmail.com

Gladys Dalguerre Aragón
I.E.I Cuna Jardín Simón Bolívar, Perú
gladalguerre@hotmail.com

Reyna Leocadia Jiménez Taco
I.E.I Cuna Jardín Simón Bolívar, Perú
jimeneztacoreyna@gmail.com

Resumen

Esta experiencia innovadora se lleva a cabo desde el 2019 en la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín Simón Bolívar que se encuentra ubicada en la urbanización del mismo nombre, del distrito de José Luis Bustamante y Rivero de la ciudad de Arequipa-Perú, donde se educa a niños de 2 a 5 años de edad. Tiene el propósito de promover buenos niveles de aprendizaje en los niños y niñas con una alimentación saludable basada en el consumo de pescado.

Esta experiencia se inicia a raíz de los resultados del proceso de matrícula donde se recibe el peso, talla y examen de sangre de los niños, y se encuentra que varios de ellos crecían por debajo del promedio e inclusive tenían baja hemoglobina, con riesgo de caer en anemia, situación preocupante que afectaría su aprendizaje.

Para revertir esta realidad y con toda la comunidad educativa comprometida se desarrollaron sesiones de aprendizaje con los niños para que vivencien la importancia de una buena alimentación en base a pescados azules como caballa, bonito, jurel y anchoveta. Se establecieron los "miércoles marinos" para que los padres envíen una lonchera en base a pescado, previamente se les orientó en talleres de sensibilización, con el fin de que repliquen la experiencia en casa.
Al finalizar el año se recibe un nuevo control de peso y talla y de hemoglobina de los niños obteniendo mejores resultados, por lo que la experiencia alcanzó el objetivo de promover el consumo de pescados azules en la dieta familiar y en la institución educativa para estar saludable y garantizar un mejor aprendizaje.

Palabras clave: Alimentación saludable, anemia, pescado azul, aprendizaje.

Abstract

This innovative experience has been carried out since 2019 at the Cuna Jardín Simón Bolívar Initial Educational Institution, which is located in the urbanization of the same name, in the José Luis Bustamante y Rivero district of the city of Arequipa-Peru, where students are educated children 2 to 5 years of age.
Its purpose is to promote good levels of learning in children with a healthy diet based on the consumption of fish.
This experience began as a result of the results of the enrollment process where the weight and height and blood test of the children were received, finding that several of them had an inadequate weight and height and even low hemoglobin, with a risk of having anemia; situation of concern because we know that this would affect their learning.
To reverse this reality and with the entire educational community committed, learning sessions were developed with the children so that they experience the importance of a good diet based on blue fish such as Mackerel, Bonito, Horse Mackerel and Anchovy.
Wednesdays were the day of a school lunch box based on fish, called Marine Wednesdays and with parents, awareness workshops were held first for a healthy lunch box and then various preparations of fish based dishes that they replicated at home.
At the end of the year, a new control of weight and height and of hemoglobin of the children is received, verifying that their levels were better, so that the experience reached the objective of promoting the consumption of oily fish in the family diet and in the educational institution to be healthy and guarantee better learning; concluding that the sustained consumption of oily fish promotes this improvement.

Keywords: Healthy eating, anemia, blue fish, learning.

1. INTRODUCCIÓN

La razón de ser de las instituciones educativas es el aprendizaje de sus niños, por tanto todos los esfuerzos están dirigidos a realizar un trabajo pedagógico pertinente.

Baquero (1997) que toma como referencia a Vigotsky para hablar sobre el aprendizaje escolar, expresa que es una actividad social, que el niño aprende de las interacciones y de su contexto socio cultural, es decir que aprenden con y de los otros, primero en la familia y luego en la escuela, y es justamente en educación inicial donde familia y escuela deben hacer sinergia para que se den las mejores condiciones donde el buen estado de salud es primordial.

No podemos hablar de un aprendizaje ajeno al contexto y a la realidad por eso sabemos que existen factores favorables y limitantes, entre ellos los hábitos en familia que determinan una alimentación saludable como garantía de desarrollo del niño y sus niveles de aprendizaje, o que, por el contrario, se

conviertan en un problema.

El centro de prensa de la OMS (2018) publicó un artículo sobre alimentación sana y la necesidad de promoverla con el fomento de un entorno saludable, esto es, familia, escuela comunidad, que promuevan y practiquen buenos hábitos con dietas balanceadas y diversas. Además, añade que se requiere de la participación de los sectores público y privado, implica un trabajo coordinado poniendo como prioridad la salud en concordancia con la Declaración de los derechos del niño.

Pero no solo los gobiernos son responsables, sino la familia como primer núcleo de la sociedad, ya que en su seno se van formando los primeros hábitos alimenticios.

Entendemos la necesidad de medidas normativas desde los gobiernos para regular y generar entornos alimentarios saludables, pero que no es necesario esperar estas normativas para actuar desde el propio contexto y realidad. Como docentes tenemos contacto directo con los niños y sus familias y eso se debe potenciar, sabiendo que son justamente nuestros niños quienes no tienen una alimentación saludable y que esto afectará su aprendizaje.

En nuestro Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (2016) el tercer perfil de egreso hace referencia a que: el estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, un perfil ajustado al egresado de quinto de secundaria, pero no significa que debemos esperar esa etapa de vida para trabajar dicho objetivo.

En el nivel inicial los niños están predispuestos a aprender, desarrollan buenos hábitos alimenticios de forma consciente y sostenida, consumen productos de alto valor nutritivo como los pescados denominados azules, bonito, jurel, caballa y anchoveta considerados los súper alimentos.

Por lo tanto, nuestra realidad nos lleva a plantear el siguiente objetivo: Promover el consumo de los pescados azules en la dieta familiar y en la institución educativa como medio para garantizar un mejor aprendizaje gracias a una alimentación saludable.

Por eso se diseñan diversas actividades y estrategias que involucran a los miembros de la comunidad educativa y aliados externos logrando este objetivo durante el año escolar 2019 y haciéndose sostenible para el 2020 con el aporte de las familias de la institución educativa de forma virtual.

2. CONTEXTO Y FUNDAMENTOS

Es necesario dar las mejores condiciones para que los niños aprendan, empezando por su alimentación, como factor de su concentración, atención, capacidad para jugar y desplazarse, ya que en educación inicial los niños aprenden a través del juego y movimiento.

En nuestra Institución Educativa Inicial Cuna Jardín Simón Bolívar al inicio del año escolar se analiza y consolidan por aula el peso - talla y el examen en sangre de hemoglobina de los niños para tener un diagnóstico inicial y se detecta que varios niños o tienen bajo peso y talla para su edad o inclusive su hemoglobina es baja estando en riesgo de tener anemia, esta situación se constituye en un problema por cuanto sabemos que el aprendizaje se puede ver afectado o limitado.

Además, revisando nuestro Currículo Nacional de la educación Básica Regular en nivel inicial, se menciona en el Área Personal Social la competencia Construye su Identidad donde todo niño debe conocer y valorar su cuerpo por lo tanto cuidarlo, y la buena alimentación es una forma de hacerlo, un cuerpo saludable está más dispuesto para el aprendizaje.

L.S. Vigotski expresa que el aprendizaje es social y por lo tanto depende de varios factores siendo el contexto familiar y escolar importante porque en ellos se generarán las mejores condiciones para aprender que en este contexto sería una alimentación saludable para un mejor aprendizaje.

El componente pedagógico que sustenta nuestra experiencia de innovación se encuentra en el Currículo Nacional de la EBR, competencia tres, asume una vida saludable, todo niño debe ir desarrollando prácticas saludables para su vida, esto es, buenos hábitos de alimentación, higiene, actividad física, el cuidado del medio donde se desenvuelve, etc. de una manera autónoma, consciente y reflexiva que le garanticen vivir sano y feliz.

Consideramos que una alimentación saludable dará al niño mejor calidad de vida y mayores posibilidades para el aprendizaje y si a más temprana edad toma conciencia de esta, mejores resultados tendrá en su vida. Por eso la importancia de promover el consumo de los pescados azules en la dieta familiar y lonchera escolar por su alto valor nutricional y accesibilidad a la economía de nuestras familias.

Además, se sustenta en el Marco del Buen Desempeño Docente en sus dominios 1 y 2 que hacen referencia a la preparación y enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes puesto que se ha planificado proyectos con sesiones partiendo de las características de los niños y su contexto, así como se ha realizado la enseñanza con la mediación docente en un clima favorable con diversas estrategias.

3. EXPERIENCIA

La experiencia innovadora se desarrolla en la Institución Educativa Cuna Jardín Simón Bolívar en todas sus aulas, pero para efectos de esta presentación se tiene el aporte y participación de cuatro de sus docentes, una de cada edad de 2 a 5 años respectivamente. Tiene una duración de 1 año y 7 meses, desde marzo del 2019, y se continúa aplicando este 2020, dados sus buenos resultados, pero con algunas variantes por estar llevando educación remota.

Inicialmente se formuló el diagnóstico con los resultados del peso - talla y nivel de hemoglobina que los padres de familia trajeron al momento de la matrícula, con el apoyo del centro de salud se determinó los parámetros adecuados por edad: 2 años, 12.9 kg y 88 cm; 3 años, 15.1 kg y 96.5 cm; 4 años 18.06 kg y 100.13 cm, y 5 años 18.03 kg y 106.40 cm. Valores menores a estos se consideraron inadecuados. En el caso de hierro en sangre los niveles adecuados de hemoglobi-

na son 12 hasta 13.5 g/dl. Estos resultados se aprecian en las siguientes tablas:

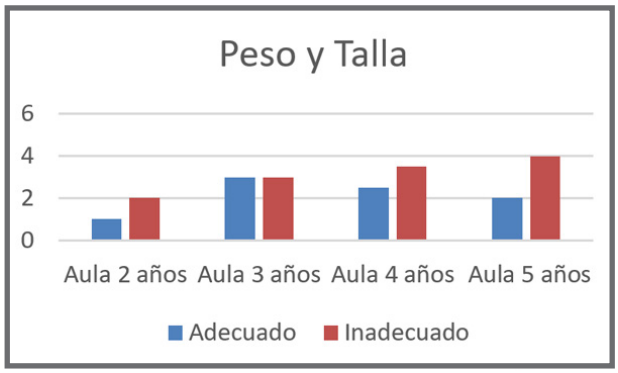


Figura 1 Peso y talla de los niños

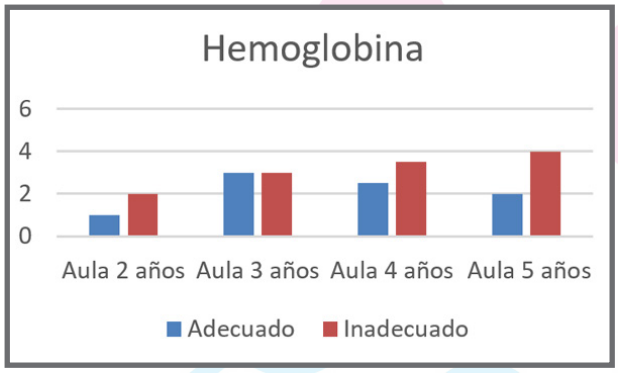


Figura 2 Hemoglobina en sangre de los niños

En la figura 1 en la parte vertical cada número par, representa a 8 niños por lo tanto se aprecia que el diagnóstico obtenido respecto al peso y talla de los niños de las cuatro aulas es inadecuado en la mayoría de los casos.

En la figura 2 se aprecia que los niños de todas las aulas tienen una hemoglobina inadecuada, es decir baja, esto constituye un riesgo para su salud porque podrían llegar a la anemia infantil.

En vista de estos preocupantes resultados se decide realizar una serie de actividades y estrategias en una propuesta que busque mejorar la alimentación de los niños y garantizar su aprendizaje porque es sabido que un niño bien alimentado se concentra mejor y es más activo, curioso, juega y se mueve con autonomía.

Se planifica una intervención docente con base en el Currículo Nacional de la EBR que en la primera competencia del área personal social, construye su identidad, busca que el niño cuide su cuerpo de una manera consciente y donde la buena salud es vital, sabemos que esta se alcanza con una alimentación saludable y la familia es un factor determinante por cuanto es en ella es donde se desarrollan los hábitos alimenticios y el consumo o no de determinados alimentos. Por eso se decide involucrar en esta experiencia a los padres de familia sobre todo los que están a cargo de la preparación de los alimentos en casa.

También se tiene en cuenta el perfil de egreso del estudiante que establece la importancia de llevar una vida saludable y activa y si bien nuestros niños son pequeños se considera que es el momento preciso para sembrar en ellos la preferencia por el consumo de alimentos saludables como es el caso de los pescados azules considerados los súper alimentos por su alto valor nutritivo.

Nuestra institución educativa inicial cuenta con familias participativas y que colaboran con las iniciativas docentes en bien de sus hijos. Los padres se dedican en su mayoría a trabajos independientes como choferes de taxi, carpintería, albañilería, o tienen algún pequeño negocio familiar. En el caso de las madres, la mayoría son amas de casa y las que trabajan lo hacen de manera independiente, vendiendo productos cosméticos, en el mercado, o en algún negocio de la zona.

Los abuelos están a cargo de los niños en varios casos, y eso se evidencia en que han participado en nuestra experiencia, la mayoría de niños son cuidados según los patrones de crianza de las familias, no están en descuido, pero evidencian que sus costumbres alimenticias no son lo suficientemente saludables.

Esta experiencia innovadora se favoreció al contar en nuestra institución educativa con un comedor para la hora del refrigerio el cual es usado por los niños por turnos según edad y donde se pudo hacer un seguimiento de la lonchera escolar y mantener un registro, así como contar con el apoyo del centro de salud de la comunidad.

En marzo del 2019 se inicia la experiencia con una reunión informativa dirigida a los padres de familia sobre el diagnóstico obtenido para que se comprometan a trabajar en forma conjunta y luego se coordina con el centro de salud de la comunidad para iniciar la sensibilización sobre la necesidad de una alimentación saludable en base a vitaminas, carbohidratos y proteínas, acordes a la edad de los niños y la lonchera escolar que también debe contener estos grupos de alimentos. Se hicieron dos talleres de dos horas cada uno, en abril del 2019, con mayoritaria participación.

Figura 3 Taller de sensibilización a padres de familia

Luego el personal docente es capacitado por las nutricionistas del programa nacional A Comer Pescado quienes toman conocimiento de nuestra problemática y como estamos focalizados para el consumo de pescado en la estrategia Pesca

Educa nos dieron un soporte que fue de mucha utilidad.

En trabajo colegiado con los docentes se propone un proyecto de aprendizaje que surge de la necesidad que tienen nuestros niños de vivenciar lo que es una alimentación saludable en base al consumo de pescados azules, se desarrolló en 15 días hábiles en el mes de junio con sesiones diversas, experiencias de aprendizaje muy significativas con una metodología activa que enseña haciendo y en forma colaborativa. Así se promueve en los niños y padres de familia el conocimiento y reflexión sobre una alimentación saludable en base a los pescados azules que son los más nutritivos como la caballa, el bonito, el jurel y la anchoveta.

En el proyecto de aprendizaje se integró las áreas del Currículo Nacional como Personal Social, para el desarrollo de su identidad y cuidado personal; Comunicación, para que el niño exprese, espontáneamente sus vivencias ideas, emociones y utilice los diversos lenguajes en sus creaciones; Matemáticas, para que el niño desarrolle su pensamiento al agrupar, ordenar calcular cantidades, contar, y Ciencia y Tecnología, para que indague en base a su natural curiosidad.

También se consideraron los enfoques transversales de orientación al bien común porque el niño y toda su familia se benefician con los cambios de hábitos alimenticios, de derechos por que la salud es parte primordial en la vida del niño y ambiental porque al consumir productos hidrobiológicos lo hace con responsabilidad valorando lo que la naturaleza nos proporciona.

De esta manera el proyecto logra experiencias de aprendizaje organizadas en sesiones por día con una duración de aproximadamente dos horas distribuidas antes y después del refrigerio, donde los niños construyen su aprendizaje de manera protagónica y la docente facilita los espacios como aula, patio, comedor o fuera de la institución, los materiales que fueron de la vida cotidiana, útiles escolares y reutilizables y las interacciones como trabajos en equipos y de forma colaborativa, siempre con una actitud de apertura. El nombre de las sesiones y los materiales utilizados se aprecian en la mixtura de fotografías de la 4 a la 15 de las diferentes aulas que presentamos:

Figura 4 Visitamos el terminal pesquero

Figura 5 Elaboramos murales

Figura 6 Jugamos a pescar

Figura 7 Elaboramos maquetas

Figura 8 Preparamos recetas marinas

Figura 11 La marcha de los peces

Figura 9 Dramatizamos con los peces

Figura 12 Modelando peces azules

Figura 10 Cantamos y bailamos con los peces

Figura 13 Creación de canciones padre-niño

Figura 14 Elaboración de afiches, cuentos y retahílas

Figura 15 Socialización del proyecto

Se realizaron actividades con los padres de familia como es la preparación de platos en base a pescados azules y se organizó un concurso entre aulas donde fueron ellos los protagonistas, se esmeraron y nos sorprendieron con su creatividad y originalidad en la presentación de sus platos que sirvieron de motivación para todos los padres de familia quienes tenían un referente para preparar en casa estos y otros platos marinos porque se organizó en recetario y gracias a lo cual asumieron el compromiso de preparar en casa 3 días a la semana pescados azules.

Figura 16 Concurso de preparación de platos marinos

Se establecieron los "miércoles marinos" porque los niños traían en su lonchera escolar un refrigerio en base a pescado, decían "mi lonchera marina" la cual consumían en el comedor conversando sobre qué les preparó su mamá.

Los niños llevaban un registro de autocontrol en su cuadro de doble entrada, donde marcaban con plumón color verde por haber traído refrigerio en base a pescado y su lonchera si era marina, esta actividad fue cada semana desde que se inició en el mes de julio durante todo el año y aún lo es pero en casa con la denominación de almuerzo marino.

Figura 17 Uso del cartel de autocontrol de la lonchera marina

Como se ha evidenciado en las fotografías la experiencia de innovación alcanzó su objetivo lográndose que las familias y niños se alimenten de manera más saludable con el consumo de pescados azules en su dieta cotidiana. Por lo tanto, se decide dar sostenibilidad a esta experiencia innovadora incluyéndose en el Proyecto Educativo Institucional, por eso se aplica este año escolar 2020 de manera remota con algunas adaptaciones y donde nuestros padres de familia tienen un rol muy importante.

Para esto se tiene en cuenta la estrategia Aprendo en casa implementada por el Ministerio de Educación y respetando su propuesta se elige un día cuya experiencia permite enlazar una actividad de nuestra experiencia de consumo de peces azules y es así que durante este año están en proceso de inclusión. Por ejemplo se han realizado actividades como creación de cuentos en base a peces, desarrollando en los niños su expresión oral y pensamiento al crear ideas y habilidades artísticas al dibujar y pintar.

Figura 18 Cuento sobre un pez llamado Teo

También se han organizado juegos verbales con la creación de rimas, trabalenguas, adivinanzas, desarrollando en los niños su oralidad, se han elaborado afiches que colocaron en sus ventanas comunicando su producción escrita a la comunidad, hicieron peces doblando papeles con la técnica de Origami, juegos en harina, uso de un nuevo cuadro para el registro de los almuerzos marinos de los miércoles, entre otros, así se viene dando continuidad a nuestra experiencia innovadora.

Figura 19 Creación de afiches

Figura 20 Miércoles marino en casa

MIÉRCOLES DE PESCADO-OCTUBRE

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	M 07	M 14	M 21	M 28
01	**ALI CARRANZA,** Benjamín Emmanuel	✓	✓	✓	
02	**ARIAS RIEGA**, Sergio Jeshua	---	✓	✓	
03	**ARIZACA LAZARO**, Emir Max Gregori	✓	✓	✓	
04	**ARROYO ZEGARRA**, Antonella Franchesca	✓	✓	✓	
05	**BENITES NINA,** Thiago Sebasthian	---	✓	✓	
06	**CACERES YUCRA,** Santiago Eduardo	✓	✓	✓	
07	**CJURO BUSTAMANTE**, Valerie Alejandra	✓	✓	---	
08	**CESPEDES AGUILAR**, Ipman Darwin	---	✓	✓	
09	**CRUZ CARREON**, Luana Yanela	✓	✓	✓	
10	**CRUZ PINTO**, Thiago Joao	---	✓	✓	
11	**GOMEZ MAMANI**, Piero Eduardo	✓	✓	✓	

Figura 21 Cuadro de registro de los miércoles marinos

4. RESULTADOS

Con esta experiencia de innovación se ha logrado mejorar el peso y talla de los niños, así como sus niveles de hemoglobina en sangre, porque en sus últimos exámenes recibidos cuyos resultados fueron analizados con el apoyo de la nutricionista del centro de salud, se determinan los siguientes resultados presentados en las siguientes tablas:

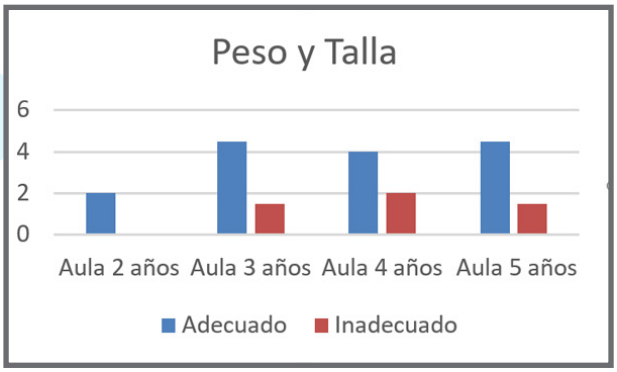


Figura 22 Peso y talla de los niños

En la figura 22 se aprecia una disminución notable de pesos y tallas inadecuados en los niños de las 4 aulas en relación al diagnóstico inicial, lo que indica que los padres de familia mantuvieron las recomendaciones recibidas por la nutricionista del centro de salud con una mejor combinación de alimentos en la dieta familiar y lonchera escolar, donde se priorizaron los pescados azules en el área de proteínas.

En este proceso el seguimiento y trabajo de las docentes fue clave porque gracias a esta experiencia los mismos niños exigían a su mamá que les envíen su lonchera marina, que cocine en casa pescado llegando a tomar conciencia de que su salud está mejor cuando consume pescados azules.

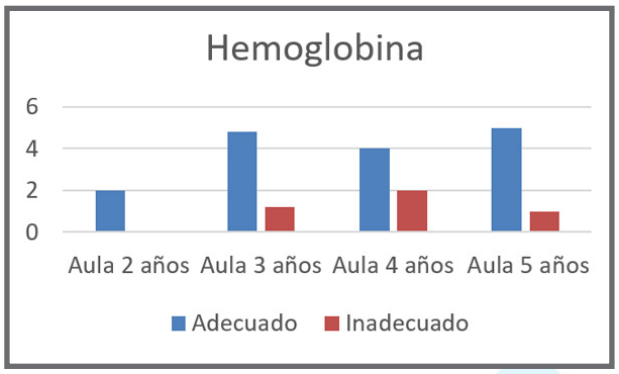


Figura 23 Hemoglobina en sangre

En la figura 23 se aprecia un mejor nivel de hemoglobina en sangre de los niños porque las barras de adecuado tienen mayor número de niños en las 4 aulas, entonces hemos logrado con el consumo frecuente y sostenido de pescados azules en la dieta de los niños tanto en casa como en la institución educativa su mejora.

Por lo tanto, en el proceso a medida que los niños mejoraron sus niveles de hemoglobina se los veía con más ganas de jugar y realizar las actividades de aprendizaje de manera entusiasta, y la labor docente de seguimiento con un trabajo comprometido en esta experiencia de innovación, permitió alcanzar nuestro objetivo inicial y tomar la decisión de hacerla sostenible e incluirla en nuestro proyecto Educativo Institucional.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de innovación Comiendo pescados azules estoy más saludable y aprendo, es sostenible en nuestra institución educativa inicial porque cada año recibiremos en la matrícula el peso y talla y el nivel de hemoglobina en sangre de los niños los cuales se podrán analizar para obtener un diagnóstico y proceder según los resultados a desarrollar la experiencia.

Tanto las actividades de aprendizaje como las estrategias planteadas son factibles de replicar porque están acorde a las características, necesidades e intereses de los niños de educación inicial y sus familias, fueron significativas, además el costo de los pescados denominados azules es muy accesible lo que permite su consumo sostenido.

La experiencia de innovación es transferible a otros contextos por cuanto en toda comunidad hay niños que no tienen una alimentación saludable y contamos en cada una de ellas con centros de salud que podrían ser aliados en esta propuesta.

Los buenos resultados de esta experiencia en los niños fueron posibles porque se contó con el compromiso y trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa y con el apoyo del centro de salud. Hubo una sinergia a favor de la salud y del aprendizaje de los niños.

Para tomar como referencia esta experiencia se hace necesario un trabajo en equipo y comprometido de toda la comunidad educativa y tener siempre como eje primordial el aprendizaje de los niños sobre la base de una alimentación saludable que la respalde.

REFERENCIAS

Baquero Aique, R.(1997).Vigotsky y el aprendizaje escolar. Grupo editor S.A. Libro de edición argentino

Ministerio de Educación. (2017) Currículo nacional de la educación básica. Dirección de imprenta

Ministerio de Educación. (2014) Marco del buen desempeño docente. Corporación Grafica Navarrete

OMS (2018) Alimentación Sana. Centro de prensa https://www.who.int/es/news-roon/fact-sheets/detail/healthy-diet

Delgado, A. (2019) Proyecto de aprendizaje 3 años. Archivo PDF Institución Educativa Inicial Cuna Jardín Simón Bolívar

Valdivia, D. (2019) Proyecto de aprendizaje 4 años. Archivo PDF Institución Educativa Inicial Cuna Jardín Simón Bolívar

Dalguerre, G. (2019) Proyecto de aprendizaje 5 años. Archivo PDF Institución Educativa Inicial Cuna Jardín Simón Bolívar

SECCIÓN III

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Ruta de servicios de atención para gestantes y primer año de vida, en un distrito de lima

Route of attention services for pregnant and first year of life, in a district of lima

Diego Portillo Tinoco
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Resumen

Objetivo. Se busca identificar las percepciones acerca de las limitaciones y fortalezas sobre la ruta de servicios de atención dirigidos a las gestantes en el último trimestre y madres con hijos(as) hasta el primer año de vida, en Carabayllo. Para ello, se dialogó sobre las experiencias de atención y se reconstruyó una ruta de servicios de las madres participantes, en comparación a una ruta del distrito y del país. **Metodología.** Se usó una metodología cualitativa, se recopiló información a través de entrevistas a profundidad por llamada telefónica a 20 participantes: 4 gestantes en el último trimestre y 16 madres (4 con hijos entre 0 a 3 meses; 4, entre 4 a 6 meses; 4, entre 7 a 9 meses; y 4, entre 10 a 12 meses), quienes participaron por consentimiento informado. Adicionalmente, se realizó un análisis temático de tipo inductivo. **Resultados/conclusiones.** Los resultados permiten visualizar que la ruta real de atención presenta "fugas" o "atajos" cuando los servicios no pueden cubrir una necesidad como ecografías y las madres acceden a atenciones privadas y pagadas. También se encuentran experiencias exitosas por la simultaneidad de trámites en un mismo espacio, como es el caso de las oficinas de RENIEC en los centros de salud de parto. Se visualiza que las madres perciben diversas fortalezas y limitaciones de los servicios de atención, valorando 4 aspectos relevantes para la calidad de atención: i) Orientación e información; ii) Trato cálido; iii) Organización de la atención y tiempos de atención; y iv) Servicios y equipamientos.

Palabras clave: Servicios de atención, ruta de servicios, niñez temprana.

Abstrac

Objective. The aim is to identify perceptions about the limitations and strengths of the care services route aimed at pregnant women in the last trimester and mothers with children until the first year of life, in Carabayllo. To do this, care experiences were discussed and a service route for the participating mothers was reconstructed, compared to a route for the district and the country. **Methodology.** A qualitative methodology was used, information was collected through in-depth interviews by telephone call to 20 participants: 4 pregnant women in the last trimester and 16 mothers (4 with children between 0 to 3 months; 4, between 4 to 6 months; 4, between 7 to 9 months; and 4, between 10 to 12 months), who participated by informed consent. In addition, an inductive thematic analysis was performed. **Results / conclusions.** The results allow us to visualize that the real care route presents "leaks" or "shortcuts" when the services cannot cover a need such as ultrasounds and the mothers have to access private and paid care. There are also successful experiences due to the simultaneity of procedures in one same space, as is the case of the RENIEC offices attached to the delivery health centers. It is seen that mothers perceive various strengths and limitations of care services, assessing 4 relevant aspects for the quality of care: i) Orientation and information; ii) Warm treatment; iii) Organization of care and attention times; and iv) Services and equipment.

Keywords: Care services, service route, early child.

1. INTRODUCCIÓN

La idea de infancia y su puesta en valor como prioridad de atención universal ha variado a través de la historia. Los países se han esforzado por indicar con claridad los lineamientos que rigen el bienestar de los niños en la sociedad. En Latinoamérica, las políticas y programas nacionales de primera infancia que han tenido mayor relevancia han sido Chile y Colombia. Ambos países han desarrollado reformas en las políticas públicas como "Chile Crece Contigo" o la Ley "De Cero a Siempre", que permiten mejorar la coordinación intersectorial en favor de los niños, donde se incluyen esfuerzos de trabajo articulado entre los sectores de la empresa, la sociedad civil y el Estado (González, 2016; Araujo et. al, 2013).

A pesar de los avances, diversos estudios muestran hallazgos relevantes en torno a "puntos flojos" o "cuellos de botella" que, incluso los países con mejores resultados, deben afrontar. Por ejemplo, se necesita fortalecer cada vez más el monitoreo de las actividades para asegurar el cumplimiento de estándares de calidad en la entrega de los servicios y productos en cada punto de atención; se requiere contar con más personal altamente cualificado para atender en los servicios, dado que son pocos, mal remunerados y de bajos niveles de preparación; no existe terminología común entre los programas para definir y promover el desarrollo infantil, lo que dificulta la alineación y el diálogo del currículo de trabajo con niños menores de 3 años, dada la variedad de estructuras, conceptualizaciones y términos (González, 2016; Araujo et. al, 2013; y Harris-Van y Rodríguez, 2013).

González (2016) concluye que estas investigaciones coinciden en que se requiere mejorar la calidad y la cobertura de los servicios dirigidos a la primera infancia, y afirma que es indispensable mejorar los siguientes puntos: i) desarrollar capacidades y las remuneraciones del dador del servicio; ii) desarrollar sistemas de monitoreo, evaluación y seguimiento adecuados y pertinentes con indicadores homogéneos; iii)

brindar una atención diferenciada para los niños más vulnerables y asegurar los recursos para seguir ampliando la cobertura. Estas necesidades y sus esfuerzos, parecen ser aún insuficientes en la mayoría de los países de Latinoamérica y se requieren cambios con urgencia.

En el Perú, se cuenta con los *Lineamientos Primero la Infancia*, en el marco de la Política de Desarrollo e Inclusión Social. Estos rigen desde la gestación hasta los 5 años de vida del niño. Estos lineamientos priorizan 7 resultados en los niños: nacimiento saludable, apego seguro, adecuado estado nutricional, camina solo, comunicación verbal efectiva, regulación de emociones y comportamientos, y función simbólica (El Peruano, 2016). De este modo, el Estado asume la responsabilidad de realizar los programas de intervención a través de productos y/o servicios a los que una gran parte de los niños puede tener acceso.

Ahora bien, en el país la niñez cursa diversos problemas que requieren de una atención temprana. En el 2018, para apego seguro, se muestra que el 48,4% de los niños entre 9 y 12 meses tienen una adecuada interacción con su madre de acuerdo al reporte de esta última. Para Comunicación Verbal Efectiva, el 49,8% de los niños de 9 a 36 meses de edad tiene una comunicación verbal efectiva a nivel comprensivo y expresivo (INEI, 2019).

Para *camina solo*, el 65,3% de niños de 12 a 18 meses de edad caminan por propia iniciativa sin necesidad de detenerse para lograr el equilibrio. Finalmente, para la *regulación de emociones y comportamientos*, el 36% de las niñas y los niños de 24 a 71 meses de edad regulan sus emociones y comportamientos en situaciones de frustración y establecimiento de límites (INEI, 2019). Estos indicadores nos invitan a pensar en las serias brechas que presenta nuestro país en cuanto al desarrollo de los niños. En ese camino, los servicios de atención que ofrece el Estado deben favorecer el logro de los objetivos planteados.

Ruta de servicios de atención a la primera infancia

En Perú, varias necesidades de urgencia de los niños son atendidas por el Estado, aunque no siempre de forma articulada intersectorialmente y con la claridad de información para todas las madres con hijos menores de 1 año que lo requieren.

Al nacer, el niño debe acceder a diversos servicios de atención. En primera instancia, recibir intervenciones en la atención en el nacimiento (clampaje tardío del cordón umbilical y contacto piel a piel) (González, 2016) y culminar la atención en el servicio hospitalario después del parto. Enseguida los niños deben ser registrados correctamente en el sistema de RENIEC para tener su Documento Nacional de Identidad (DNI) que, en adelante, le permitirá el acceso a muchos servicios básicos.

La ruta sigue por las intervenciones que abordan las prácticas saludables (lactancia materna exclusiva, alimentación complementaria y lavado de manos), a la atención del niño sano (suplementación con micronutrientes e inmunizaciones contra rotavirus y neumococo) asistiendo al CRED – atención al crecimiento y desarrollo - y a la atención de niños con alguna enfermedad o déficit (tratamiento contra anemia o tratamiento contra enfermedades diarreicas), teniendo como principal punto de atención, los EE.SS diferenciados por niveles de atención (González, 2016).

El sector Desarrollo e Inclusión Social también se ve involucrado a través de los servicios de cuidado diurno y de acompañamiento familiar del Programa Nacional Cuna Más, y desde el sector Educación a través de las instituciones educativas de ciclo I y II y los programas no escolarizados de educación inicial, se brinda educación temprana a los niños de los lugares más desfavorecidos (González, 2016).

Para facilitar el entendimiento de los servicios sociales en los que debería participar un niño en el primer año, se propone el siguiente esquema a manera de ruta de atención:

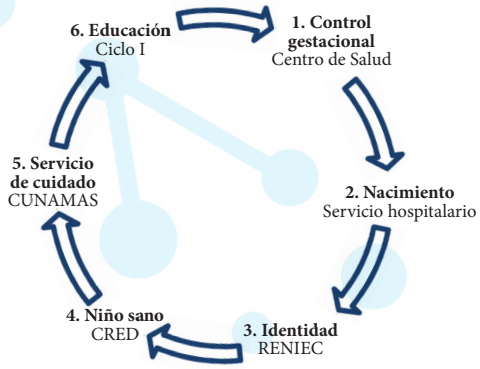


Gráfico 1. Ruta de Servicios de Atención a Primera Infancia.
**** Creación propia del investigador***

Percepciones de las Madres sobre Servicios de Atención a Primera Infancia

Resulta pertinente entonces revisar la forma en que estos servicios se acercan a los usuarios y cómo estos los experimentan. Aunque la disponibilidad de los servicios de los primeros años (especialmente en el primer o los primeros tres años), ha aumentado, aún hace falta documentar quién utiliza estos servicios; y las percepciones y expectativas de los usuarios (Sollars, 2017).

A través de los años, algunos estudios han indicado que las expectativas de los padres sobre servicios de cuidado como cunas o jardines previos a la escuela u otros entornos en los primeros años, giran en sobre i) la forma como se provee el servicio (que pueda ayudar a los niños a desarrollarse, socializar y educarse), ii) el apoyo que puede ofrecer ante sus necesidades, y iii) si pueden mantener a su hijo feliz en la institución con actividades divertidas mientras ellos tienen que ir a trabajar (Lalouimi, 1988; Sollars, 2017). Muchas veces, este tipo de valoraciones llevará a los usuarios a tomar decisiones respecto al uso de los servicios, por ejemplo, las mujeres peruanas que viven en la frontera entre Brasil, Colombia y Perú, deciden asistir al centro de salud en Brasil argumentando encontrar mejor servicio en cuanto a atención e insumos, haciendo que el 17,84% de atenciones de parto del servicio de salud pública en Tabatinga, Brasil correspondan a mujeres peruanas entre el 2014 – 2016 (Dos Santos, Rapozo y Cueva, 2018).

En contextos hospitalarios, por ejemplo, un estudio de sa-

tisfacción elaborado en un hospital de Lima muestra que en general las madres encuestadas se encuentran satisfechas con el servicio de pediatría en los primeros años de vida de sus hijos. Sin embargo, en el diálogo posterior a las encuestas se identifica que se debe mejorar la rapidez en el tiempo de espera, la puntualidad en la atención y la optimización del trato amable en todo el proceso de atención (Tito y Dávila, 2010).

Otros estudios han encontrado que los padres perciben los espacios de cuidado como peligrosos cuando no tienen un área de juego al aire libre o tienen instalaciones muy inadecuadas que son inapropiadas para satisfacer las necesidades de los niños pequeños, y por otra parte, perciben estos espacios como confiables cuando encuentran amabilidad en el trato del personal, cuando tienen disposición para escuchar a los padres; y con respecto a los niños, cuando observan una adecuada manera de recepción de los niños a su llegada y en la forma en que el personal trata a los niños (Sollars, 2017; Jamaludin y Mohamad, 2018).

He aquí un punto importante de análisis y discusión dado que, aunque los servicios de atención en primera infancia en nuestro país se dan con regularidad, aún se requiere mayor información sobre cómo los usuarios perciben y reciben los servicios y/o productos del estado, por lo que vale preguntarse: ¿Cuáles son las percepciones sobre los servicios de atención dirigidos a primera infancia, de las gestantes en el último trimestre y madres con hijos(as) en el primer año de vida, en un distrito de Lima?

2. CONTEXTO

El presente estudio se compone de los siguientes objetivos generales y específicos:

A. Objetivo general

Identificar las percepciones acerca de las limitaciones y fortalezas sobre la ruta de servicios de atención dirigidos a las gestantes en el último trimestre y madres con hijos(as) en el primer año de vida, en un distrito de Lima.

B. Objetivos específicos

1. Identificar y comprender las percepciones generales sobre la ruta de servicios de atención dirigidos a primera infancia, de las gestantes en el último trimestre y madres con hijos(as) en el primer año de vida, en un distrito de Lima.
2. Identificar y comprender las percepciones acerca de las fortalezas y limitaciones de la ruta de servicios de atención dirigidos a primera infancia, de las gestantes en el último trimestre y madres con hijos(as) en el primer año de vida, en un distrito de Lima.
3. Reconstruir una Ruta de Servicios de Atención dirigidos a primera infancia en un distrito de Lima a partir de la percepción de las gestantes en el último trimestre y madres con hijos(as) en el primer año de vida.

3. DESCRIPCIÓN

El presente estudio se enmarca en una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico. Para ello, se realizó un análisis temático de carácter inductivo. El análisis temático comprende un análisis sistemático que permite identificar, organizar y proponer una visión de los patrones de significados (temas) de un gran conjunto de información (Braun y Clarke, 2012).

C. Participantes

Las participantes del estudio fueron gestantes en el último trimestre y madres de niños de hasta 1 año de vida, del distrito de Carabayllo. Las edades de las madres oscilan entre los 19 a 49 años, con un promedio de edad de 27 años. Todas eran primerizas, y vivían con familiares como parejas y madres o padres. Por su parte, las gestantes se encontraban en el mes 7 y solo una de ellas, en el mes 9. Los niños tenían desde 21 días de nacido a 12 meses de edad.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Gestantes primerizas en el último trimestre de embarazo y madres con hijos hasta el primer año de vida, de zona urbana y rural de Carabayllo.
- Madres que dispongan de un equipo celular Smart phone o equipo básico, o que tengan un familiar en su hogar que pueda darles ese servicio.

Se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- Que la madre tenga un problema de salud física o mental severa que imposibilite su involucramiento en la atención de ella o de su hijo y su participación en las entrevistas a profundidad.
- Que el niño, en el primer año, presente algún problema de salud física severa que exija a la madre acudir a otros servicios más especializados como hospitales, clínicas, etc.
- Que el niño tenga un trastorno en el desarrollo o presente condiciones neurológicas distintas, tales como el espectro autista, Síndrome de Down, u otros problemas neurológicos.

Tabla 1. Organización de la muestra.

MUESTRA	CANTIDAD	ÁREA
Madre de 6 a 9 meses de embarazo	4	2 zona urbana y 2 zona rural
Madre con hijo de 0 a 3 meses	4	2 zona urbana y 2 zona rural
Madre con hijo de 4 a 6 meses	4	2 zona urbana y 2 zona rural
Madre con hijo de 7 a 9 meses	4	2 zona urbana y 2 zona rural
Madre con hijo de 10 a 12 meses	4	2 zona urbana y 2 zona rural
TOTAL	**20**	

D. Instrumentos

Para responder a los objetivos, se usó la entrevista a profundidad (Guía de entrevista a profundidad a gestante y Guía de entrevista a profundidad a madre). Se usaron los siguientes constructos:

- Ruta de Servicios de Atención dirigida a primera infancia: entendido como el conjunto de servicios que contienen las intervenciones que el Estado debe proveer a las ciudadanas/os para incidir en los factores priorizados y, consecuentemente, en los resultados del DIT (El Peruano, 2016).

- Percepciones: siendo esta la opinión que puede surgir - en una persona - a partir de la observación (o experiencia) de un fenómeno o situación (Vargas, 1994).

E. Procedimiento

• Proceso de selección de participantes.

La población fue obtenida a partir de una base de datos recopilada por el proyecto SAMI (Salud Materno Infantil) de la ONG Socios En Salud. Esta información se encontró en un padrón de gestantes en el último trimestre y madres de niños de 4 a 12 meses, de 4 establecimientos de salud del distrito de Carabayllo, y las madres fueron seleccionadas según los criterios previstos y por conveniencia. Es decir que se eligió a las madres que estaban más accesibles porque tienen mayor relación, adherencia y voluntarismo en el proyecto.
También se usó el muestreo de bola de nieve para encontrar a otras mujeres que cumplan con las mismas características planteadas.

• Piloto de instrumentos.

La guía de entrevista a profundidad fue revisada por expertos en el tema que dieron sus comentarios para la afinación de los mismos. Seguidamente, se realizaron 2 entrevistas piloto para la validación, con mujeres que cumplían las mismas características que las madres del estudio.
Durante el piloto se prestó atención al uso del lenguaje del instrumento, a la inteligibilidad del mismo y la fluidez de las preguntas. Se realizaron dos cambios: i) establecer las preguntas por cada servicio de atención al que acudían en lugar de preguntar de manera general para dirigir una conversación más ordenada; ii) se establecieron algunos criterios previos para evaluar las experiencias de las madres como calidad del trato del personal de salud, distancia hacia el servicio, medio de transporte, resolución de dudas del personal de salud; lo que permitía evaluar con mayor claridad si habían fortalezas o limitaciones en estos aspectos.

• Proceso de recojo de información.

Bajo las circunstancias sociales de cuarentena y aislamiento social por la crisis de COVID-19, las entrevistas se realizaron únicamente a través de llamadas telefónicas. La participación de las mujeres fue consentida por consentimiento informado que aseguró la confidencialidad y el anonimato de los datos, y cuya respuesta positiva fue grabada. Las entrevistas (llamadas telefónicas) fueron grabadas. La información de las entrevistas fue transcrita fielmente para su posterior análisis.
Las llamadas telefónicas se realizaron bajo el siguiente orden: "llamada 0" para convocar, explicar el estudio, y dar consentimiento informado; "llamada 1" para entrevista a profundidad con los principales temas; y "llamada 2" para retomar algunos puntos de discusión ubicados en la llamada 1.

• Plan de análisis de información.

El análisis inductivo guió el análisis de este estudio. Este tipo de análisis enfatiza que los códigos y temas se derivan del contenido de la información recabada, es decir el enfoque inductivo para la codificación y análisis es un enfoque de abajo hacia arriba y está impulsado por lo que está en los datos (Braun y Clarke, 2012). Dado que resulta difícil ser puramente inductivo, para el análisis se usaron ciertos ejes predeterminados como las percepciones generales, fortalezas y limitaciones que dan una impresión de estar partiendo a su vez de un análisis deductivo.
Toda la información fue analizada haciendo uso de la herramienta Atlas.ti 7, para generar códigos y categorías de respuesta hasta lograr sistematizar la información con claridad según puntos en común que sean significativos para las participantes del estudio en el contenido obtenido. Finalmente, el análisis de la información, resultados y discusión tuvieron revisiones conjuntas con la asesora de tesis para afianzar cada reflexión.

• Descripción de los Principios Éticos de la investigación (PUCP) considerados en el estudio.

La confidencialidad de los participantes estuvo siempre garantizada. Antes de comenzar con la recopilación de información, el investigador se comprometió a comunicar sobre los objetivos y alcances de la investigación a las participantes. Se solicitó la aprobación de un consentimiento informado a través de una nota de voz grabada. La aprobación de este consentimiento representó un compromiso de obedecer todas las normas de confidencialidad.
Se estableció que no se podrá divulgar el nombre o algún detalle que pueda permitir identificar a un participante o a algún miembro de su familia. Para ello, se usó un seudónimo o nombre falso para cada participante. El estudio no contuvo riesgos para las personas participantes. Se procuraron horarios adecuados para entrevistar a las participantes para evitar algún riesgo o dificultad familiar.

4. RESULTADOS

La Ruta real de Servicios de Atención para las gestantes en el último trimestre y niños hasta el primer año de vida.

Para tener una mirada amplia y concreta de cómo se configura la ruta más real posible al que las madres de la muestra han tenido acceso, se puede establecer un comparativo entre 3

posibles rutas principales:

A. La ruta indicada por el estado.
B. La ruta territorial a la que tienen oportunidad de acceder las madres participantes.
C. La ruta real a la que han accedido las madres participantes.

Tabla 2. Comparativo de 3 rutas de servicios de atención para las gestantes en el último trimestres y niños hasta el primer año de vida.

Servicios y/o Puntos de Atención	Ruta A	Ruta B	Ruta C
Centro de salud para control de gestación	X	X	X
Centro Materno Infantil para ecografía	X	X	X
Servicio privado pagado para ecografía	-	X	X
Centro Materno Infantil para atención de parto	X	X	X
Hospital de alta complejidad para atención de parto	X	X	X
RENIEC (adherido al CS)	X	X	X
RENIEC (oficinas)	X	X	X
Centro de salud para CRED	X	X	X
CUNA MÁS	X	X	-
Ciclo I - Institución Educativa Inicial (no escolarizada)	X	X	-
Ciclo I - PRITE	X	X	-

La ruta real a la que las madres participantes han tenido acceso durante este periodo de vida, ha sido principalmente a servicios de salud e identidad. Se encuentran dos diferencias importantes, para la ruta B y C es altamente probable que las madres accedan a servicios particulares para acceder a ecografías durante la gestación; y no se ha encontrado cercanía con los centros de cuidado como CUNA MÁS y las instituciones no escolarizadas del ciclo I de MINEDU. Esto se debe a que algunas madres desconocían de otros servicios como centros de cuidado o de educación; muchas de ellas vivían lejos a las ubicaciones espaciales de estos centros; y, además, la situación de la cuarentena por pandemia de COVID-19 había bloqueado muchos canales de información, ya que al mantenerse aisladas no accedían a los centros de salud donde pudieron haberse enterado de los demás servicios a los que sus hijos podían acceder.

Este particular fenómeno, permite discutir algunos puntos esenciales. En primer lugar, se ha visto que cuando los servicios que conforman la ruta de atención no pueden dar una respuesta eficaz a las necesidades de las gestantes, se generan procesos de "fuga" de la ruta como el caso de las ecografías. Esta experiencia de escasez del servicio es internalizada por la madre y por el personal de salud, lo que ocasiona que, en futuras oportunidades, la madre decida acercarse de inmediato al servicio particular en lugar de ir al CMI porque saben que no obtendrá el servicio.

El personal de salud (obstetras y médicos), derivan a los servicios particulares porque también conocen de dicha dificultad. Dos Santos, Rapozo y Cueva (2018), ya habían encontrado que algunas mujeres peruanas que viven en la frontera entre Brasil, Colombia y Perú, deciden asistir al centro de salud en Brasil porque encuentran mejor servicio en cuanto a atención y a insumos, lo cual es altamente coincidente con la experiencia de las madres y el personal de salud en esta zona de Carabayllo. Estas fugas de la ruta indican respuestas ineficaces en el engranaje de los servicios de salud y dan oportunidad a situaciones de micro corrupción donde se aprovechan los vacíos existentes para beneficio propio.

En segundo lugar, la ruta presenta una experiencia en contraste a la anterior mencionada. Cuando esta ruta tiene respuestas concretas, se crean oportunidades para las madres y para mejorar la eficacia de la misma. Este es el ejemplo de los puntos de atención de RENIEC adheridos a los CMI y hospitales. Muchas de las madres coincidieron que era altamente beneficioso poder hacer el trámite de DNI para sus hijos inmediatamente después de dar a luz. La posibilidad de realizar dos trámites en un mismo espacio, guarda relación con la eficacia que ya había demostrado el diseño del Modelo de Atención al Ciudadano (MAC), que es una plataforma de atención, donde los ciudadanos puedan realizar diversos trámites más importantes en un solo lugar (Barco, 2013), evitando así los largos procesos de espera (2 horas y media).

Aunque no se cuenta con un comparativo del tiempo que tomaban los trámites de DNI para recién nacidos antes de esta estrategia, se sabe que las madres que tuvieron la oportunidad de acceder al DNI rápidamente consideran que es una fortaleza, en comparación al pequeño grupo de madres que realizaron el trámite en las oficinas de RENIEC externas. Como mencionan González (2016) y Araujo et. al (2013), este es un ejemplo de buenas prácticas que permite mejorar la coordinación intersectorial en favor de los niños, donde incluso se despliegan esfuerzos de trabajo articulado entre los sectores de la empresa, la sociedad civil y el Estado.

Autores proponen que la implementación de políticas públicas para la primera infancia, involucra la participación de diferentes actores públicos y privados que actúan y toman decisiones (Subirats (2008) en González (2016)); notando así que la experiencia de RENIEC fortalece las redes de soporte para las madres que acuden a los servicios. Por esto, la política multisectorial que refiere al subconjunto de políticas nacionales que buscan atender un problema o necesidad que requiere para su atención integral la intervención articulada de más de un sector bajo el ámbito de competencia de dos o más ministerios (CEPLAN, 2018), es relevante porque puede establecer mecanismos efectivos de atención enfocados en la persona.

Finalmente, la formulación de las políticas y programas intersectoriales no pueden ser ajenos a mirar la experiencia humana que involucra toda participación en espacios públicos. A través de este estudio, se ha encontrado que las madres participantes conocen la ruta e internalizan los trayectos por los que deben pasar por dos razones principales: i) porque el personal de salud las guía y aconseja, y ii) porque otras madres, que ya pasaron por el proceso, comentan entre ellas en el momento de espera. Esta capacidad natural de establecer

diálogo y comentar sobre los servicios y trayectos entre las madres, es un punto a favor para la formulación del programa. Por ejemplo, si generas un cambio en la ubicación del servicio en un determinado punto de atención, como la experiencia de la RENIEC adherida a los CS, es muy probable que las madres conozcan el nuevo proceso, se adapten y empiecen a comunicarlo boca a boca a otras madres primerizas, a través de un aprendizaje conjunto.

Fortalezas y limitaciones de la Ruta real de Servicios de Atención para las gestantes en el último trimestre y niños hasta el primer año de vida.

Partiendo de la importancia que implica la percepción de las personas sobre los servicios, Subirats (2008) en González (2016) considera que los resultados en las políticas y programas se pueden medir en las personas. Es decir, los principales logros de las políticas públicas o programas de intervención deben medirse en el alcance del cambio esperado en las personas.

Para el estudio, resulta pertinente mencionar entonces, 4 puntos claves de la gestión de los programas que, bajo la mirada de las madres, son importantes y definen su percepción sobre si algo es o no una limitación o fortaleza.

1. Orientación e información: Las madres resaltan la capacidad de sentirse menos "perdidas" cuando reciben una buena orientación de parte del personal de salud, y tienen la información adecuada sobre cómo funciona la atención en ese servicio.

Es una fortaleza, cuando: Las madres han sentido que el personal de salud les ha explicado detalladamente el proceso de atención, y ha resuelto sus dudas y preguntas.

Es una limitación, cuando: El personal de salud no es explícito con las indicaciones, no resuelve las dudas o preguntas de las usuarias, y cuando la información brindada por el personal de salud es diferente entre ellos.

2. Trato cálido: Las madres resaltan la capacidad de sentir confort cuando el personal de salud les ha guiado amablemente, y no sienten haber sido ignoradas o con un trato indiferente.

Es una fortaleza, cuando: El personal de salud ha hablado amablemente a las madres, les ha dado consejos que ellas no esperaban y ellas podían confiar sus dudas.

Es una limitación, cuando: El personal de salud ha sido indiferente, ha tenido un trato déspota cuando las madres hacen preguntas porque no entendieron bien una indicación o cuando quieren obtener citas previas o adicionales.

3. Organización de la atención y tiempos de atención: Las madres resaltan la situación problemática que implica no organizar bien los tiempos de la atención, lo que hace que muchas de ellas estén atentas para no perder el turno de atención.

Es una fortaleza, cuando: Las madres resaltan que la atención es muy organizada en su mayoría de casos y se cumplen los plazos establecidos y cuando han esperado poco tiempo en los CS.

Es una limitación, cuando: El personal desordena los turnos de atención, permiten el ingreso de personas en momentos que no les corresponde, no se encuentran las fichas de atención o las historias clínicas, y tienen una alta saturación de personas en espera.

4. Servicios y equipamientos: Las madres rescatan que los CS deben contar con los servicios y equipamientos necesarios, como servicios higiénicos en buen estado, bancas y zonas de espera seguras, y equipos para atenciones como salud bucal, análisis clínicos y ecografías.

Es una fortaleza, cuando: Las madres resaltan que pudieron realizar sus análisis clínicos rápidamente en el mismo CS y que cuando necesitaron una ecografía, pudieron obtenerla en el CMI de forma rápida.

Es una limitación, cuando: Las madres resaltan que algunos CS no cuentan con un buen servicio higiénico y no tienen equipamiento para algunas atenciones específicas como salud bucal y ecografías.

Es necesario tomar en cuenta estos 4 componentes porque permitirán observar el mejoramiento de los servicios. Los "puntos flojos" en los servicios no resultan ser una novedad, dado que algunos autores, ya habían encontrado que, en servicios hospitalarios, las madres mencionan que se requería mejorar la rapidez en el tiempo de espera, la puntualidad en la atención y la optimización del trato amable en todo el proceso de atención (Tito y Dávila, 2010). Otros sugieren que las madres perciben los espacios y servicios de atención como confiables cuando encuentran amabilidad en el trato del personal, cuando tienen disposición para escuchar a los padres; y cuando observan una adecuada manera de recibir y tratar a los niños (Sollars, 2017; Jamaludin y Mohamad, 2018).

De lo contrario, resulta ser muy problemático cuando se encuentra una dificultad en el trato que brinda el personal de salud al cuidado principal del niño y la desvalorización de sus capacidades (González, 2016). Dado que las madres pueden sentir tratos indiferentes y sentirse lastimadas durante este proceso.

Los tiempos de espera, por su parte, son un componente importante de ser visualizado. Servicios como el CRED también tiene dificultades en torno al tiempo destinado a la atención. Aunque, la conformación del paquete y su implementación no haya sido uniforme en todos los establecimientos de salud, y se haya intentado tomar en cuenta los niveles de complejidad de los mismos, particularmente, la capacidad técnica y los recursos disponibles UNICEF (2011); el personal de salud aún debe realizar muchas tareas.

Añadido a esto, la saturación de las personas en los centros de salud que esperan ser atendidas, hace que la espera sea larga con un promedio de 4 a 5 horas o una mañana completa, y la atención breve, con un promedio de 20 a 30 minutos. Lo que sugiere una necesidad de optimizar los procesos al interior de los servicios de atención en salud y un mejoramiento

de la capacidad técnica para cubrir adecuadamente cada atención, a pesar de los esfuerzos por hacer frente a la deficiente capacidad técnica y carencia de equipos e instrumentos técnicos adecuados para las mediciones UNICEF (2011).

Otro de los puntos que puede ser una limitación y una fortaleza es la ubicación de las viviendas de las madres respecto a los servicios de atención y el transporte para dirigirse hacia estos. Se ha encontrado que, a mayor cercanía con los servicios de atención, mayor beneficio económico, menos tiempo invertido y mayor sensación de bienestar. Por el contrario, cuando los servicios son lejanos, se invierte más tiempo, se gasta más dinero y aumentan las sensaciones de estrés entre las participantes.

Algunos efectos observados de la Ruta real de Servicios de Atención para las gestantes en el último trimestre y niños hasta el primer año de vida.

Como parte de la discusión, se observan 3 efectos importantes de mencionar, generados a partir de la experiencia que viven las madres en los servicios de atención que conforman la ruta.

a) El primero. Los vacíos en el servicio generan "fugas" en la ruta que por repetición se convierten en "atajos". La experiencia previa de una falla del producto, hace que los beneficiarios de los servicios opten por otras medidas que terminan siendo más rápidas – atajos - en términos de tiempo, aunque más caras en términos económicos. Para las madres de la muestra, en condiciones de bajos y medianos ingresos, las ecografías particulares oscilaban entre 30 soles, las más baratas a 120 o 130 soles, las más caras. Lo mismo sucede cuando los medicamentos no pueden ser proporcionados en los CS que les corresponde y deben acceder a ellos a través del pago a farmacias con costos elevados.

b) El segundo tiene que ver con la insatisfacción de las madres frente a la atención general de los servicios, dado que no hay confortabilidad y sensación de seguridad en el mismo. Este estudio demuestra que algunos aspectos valorados por las madres son el trato cálido, la información concreta para entender los procesos y no sentirse perdidas, la orientación y resolución de dudas, la seguridad de que podrán tener la cita según lo programado; pero cuando esto no ocurre, se genera un incremento de estrés, ansiedad, preocupación, y una alta insatisfacción con el servicio, al grado de pensar en no asistir más al mismo.

c) El tercero. Los servicios que no están completos, pueden generar menos cobertura. Es decir, todos los problemas de cancelación de citas, falta de respeto a los turnos de atención, experiencias previas de fugas, entre otras, han hecho que algunas madres dejen de acudir a los centros de salud por 1 o 2 meses, teniendo así demoras en las vacunas o controles de crecimiento y desarrollo para los niños.

Lo que se puede observar de este análisis es que la gestión social de los programas y políticas dirigidos a niños menores de 1 año, requieren cada vez más de la participación de los involucrados. La visión y percepción del beneficiario es altamente importante para entender la forma en que los servicios son recibidos, percibidos, apropiados y las nuevas formas de conducta que generan. Para esto, se hace necesario trabajar con la ciudadanía nuevas fórmulas que dinamicen procesos participativos y democráticos, y que protejan fundamentalmente a los más vulnerables (Jiménez et. al, 2018).

Algunos impactos relacionados a la pandemia de COVID-19 en las madres participantes.

Es conocido que la situación de la pandemia por COVID-19 ha sido una situación excepcional y que, de ninguna manera, los establecimientos de atención, especialmente de salud, se encontraban preparados para dar respuesta a ello. Con esto, las madres experimentaron un quiebre en la atención, caracterizado por la interrupción de los servicios de inmunización (vacunas), CRED, y acceso a DNI. Lo que significa una pérdida de cobertura en la atención primordial para niños menores de 1 año y probablemente, de una falta de acceso a la virtualidad o estrategias de seguimiento a distancia. También de altos niveles de preocupación y ansiedad en las madres al no saber cómo cuidar y/o proteger a sus hijos, sobre todo después de haber dado a luz durante el periodo de cuarentena.

Esto, a su vez, nos habla de un sistema debilitado en cuanto al seguimiento de los pacientes, dado que no hubo una respuesta oportuna. Los acercamientos a las madres, después de conocer el estado de cuarentena, fueron iniciativas aisladas. Algunas de ellas pudieron mantener comunicación con las obstetras quienes les brindaron soporte y calma en esos momentos, a través de breves diálogos de consejería. Lo importante de esta experiencia es entender que, si bien los servicios físicos presenciales pueden detenerse, existe la posibilidad de continuar monitoreando a las madres con esfuerzos de seguimiento a distancia, pero que requieren una coordinación sólida. La comunicación con las obstetras en este periodo, resultó ser muy beneficiosa ya que ayudó a reducir la ansiedad en las madres y aumentó el conocimiento en ellas, quienes podían estar checando a sus bebés desde casa. Sin embargo, no todas las madres experimentaron esto por lo que fue un esfuerzo aislado por parte de un pequeño grupo de personal de salud.

Este punto es importante ya que también expresa la posibilidad de dar un seguimiento extra presencial. Con esto, se quiere argumentar que es probable que los CS y el personal de salud puedan integrar un sistema de seguimiento a distancia que constituya una red de soporte sólida para las gestantes y madres.

5. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos y discusión del presente estudio, se pueden expresar las siguientes conclusiones.

1. Existe un factor contextual y territorial que debe estar presente en el conocimiento de la ruta real de servicios de atención dirigidos a gestantes en el último trimestre y niños menores de 1 año; con lo que entendemos que las madres participantes del estudio evidenciaron principalmente una ruta de servicios orientados a salud e identidad, porque tenían mayor

conocimiento de ellos y los temas de salud fueron las principales y más urgentes preocupaciones de las madres durante los últimos meses de embarazo y el primer año de vida de sus hijos. El contexto actual de la pandemia por COVID-19, que mantiene aisladas a las madres, también bloquea la posibilidad de conocer otros servicios de cuidado y educación para sus hijos.

2. Se puede concluir que las respuestas ineficaces de los servicios van a generar "fugas" al mismo, porque las necesidades que no pueden ser cubiertas por los servicios del estado son aprovechadas por servicios privados a los que se accede a través de pagos monetarios. Ante la repetición de estas "fugas", empiezan a constituirse "atajos" claves como es el caso de las ecografías o medicamentos, que tanto los beneficiarios como el personal de salud, conocen.

3. De otro lado, las respuestas más eficaces de los servicios de atención exigen articulación intersectorial y una adecuada ubicación del servicio en los puntos de atención más oportunos. Este es el caso de las oficinas de RENIEC adheridas a los CS que permiten la gestión rápida y oportuna del DNI de los menores. Al igual que esta experiencia, puede recomendarse que en otros puntos de atención se combinen los servicios, por ejemplo, las madres que invierten mucho tiempo en la espera de su atención cuando tienen los controles mensuales, podrían aprovechar el tiempo para acceder a otros servicios en el mismo lugar (como psicoprofilaxis, estimulación temprana, y otros), de modo que el trayecto interno sea más efectivo y tenga un principio de simultaneidad.

4. Se ha identificado claramente 4 componentes importantes bajo la perspectiva de las madres que pueden ser una fortaleza o limitación, dependiendo del manejo que se tenga en los puntos de atención. Estos componentes son: i) Orientación e información; ii) Trato cálido; iii) Organización de la atención y tiempos de atención; y iv) Servicios y equipamientos. Todos deben ser materia importante de la gestión de programas porque son importantes bajo la perspectiva de las madres (usuarios). De esta manera, podemos reafirmar la importancia de mirar con los ojos del usuario, la planificación no puede ser ajena a las percepciones de los usuarios, quienes son los principales actores en quien recae el servicio y quienes se benefician de ellos. Escucharlos y entender la lógica de sus ideas puede dar fruto a importantes cambios en la gestión de los servicios.

5. Se debe considerar la distancia y medio de acceso de las personas a los servicios que deben obtener. Al mismo tiempo, se debe prestar especial atención al crecimiento poblacional y movimiento migratorios que vive el país. En distritos como Carabayllo, que es altamente comercial y tiene un amplio territorio, la población va en aumento, especialmente por movimientos migratorios nacionales e internacionales. Esto hace que los servicios de salud tengan más personas por atender y menos capacidad resolutiva. La gestión de los servicios en ruta, debe mirar conscientemente estos procesos, para buscar acercar los servicios a la población con calidad de atención, y evitar saturar algunos servicios únicos.

6. La pandemia por COVID-19 en el mundo y específicamente en distritos pobres como Carabayllo, ha demostrado las deficiencias en los sistemas de seguimiento y monitoreo de las madres que dependen de su presencia en los CS, con lo cual se puede recomendar pensar en nuevas formas de seguimiento a distancia que permita a las madres tener conocimiento sobre el estado de salud de sus hijos y no perder el paquete de salud que debe recibir el niño como vacunas, dosaje de hemoglobina, suplementación y CRED. Se anima también a que se generen sistemas de monitoreo e investigaciones específicas para entender a mayor profundidad los diversos impactos del aislamiento social en la vida de las madres y niños.

7. Estos hallazgos animan a considerar la percepción de las madres sobre fortalezas y limitaciones como una fuente primaria para futuras investigaciones. De un lado, temas sobre la ruta de servicios de atención que experimentan las madres pueden ser estudiadas en investigaciones específicas para conocer cómo funciona la ruta en otros contextos particulares como regiones de la sierra o selva del país; así como estudiar a profundidad la ruta de atención ampliando la ratio de edad hacia niños menores de 3 años y 5 años.

8. De otro lado, se sugiere que información sobre las fortalezas y limitaciones de los servicios de atención pueda ser recogida periódicamente en encuestas para toda la población como ENDES o ENAHO, a fin de tener siempre retroalimentación de la población, para reformular los programas a los que acuden.

9. Se considera que futuros estudios puedan explorar la percepción de los padres sobre los servicios de atención, su conocimiento de la ruta de servicios de atención, y las valoraciones que dan a los mismos. Así como, prestar atención al involucramiento de los padres en los procesos de atención de los menores durante el primer año de vida.

REFERENCIAS

Araujo, M., López-Boo, F., y Puyana, J. (2013). Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. BID

Barco, C. (2013). Aprender de la experiencia. Ocho estudios de caso para enseñar Políticas Públicas y Gestión Pública. Escuela de gobierno y políticas públicas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Braun V. y Clarke V. (2012). Chapter 4. Thematic Analysis. APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs, H. Cooper (Editor-in-Chief).

CEPLAN (2018). Guía de políticas nacionales. Resolución de presidencia del consejo de directivo N° 00047-2018/CEPLAN/PCD. Obra colectiva.

CHILE CRECE CONTIGO (2013). Análisis de la implementación y funcionamiento de las visitas domiciliarias integrales del Sistema Chile Crece Contigo. Informe final: reporte final del trabajo de campo. Chile: Chile Crece Contigo.

DE CERO A SIEMPRE (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Colombia: Imprenta Nacional.

Dos Santos, T., Rapozo, P. y Cueva, T. (2018). Tener el hijo al frente: la búsqueda por servicios obstétricos en la triple frontera amazónica Brasil, Colombia y Perú. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 49, n. 3, 25–62.

El peruano (2016). Aprueban los Lineamientos "Primero la Infancia", en el marco de la Política de desarrollo e inclusión social. DECRETO SUPREMO N° 010-2016-MIDIS. Lima.

González, P. (2016). Políticas públicas de Desarrollo Infantil Temprano en el Perú: El caso de las intervenciones efectivas con familia. Tesis para optar el grado académico de magíster en ciencia política y gobierno con mención en políticas públicas y gestión pública. Lima, Perú.

Harris-Van, C. y Rodríguez, D. (2013). Pautas para el aprendizaje temprano en América Latina y el Caribe Christine Harris-Van Keuren, BID.

INEI (2019). Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad. ENDES 2018. Instituto Nacional de Estadística e Informática y Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

Jamaludin, H. y Mohamad, B. (2018). The Relationship between Service Quality and Parent Satisfaction in Early Childhood Education: A Study among Malaysian Government Servants at Putra Jaya. Global Business and Management Research: An International Journal. Vol. 10, No. 3.

Jiménez, A. et. al (2018). Participación, políticas sociales y protección de la infancia. Aprendiendo con los niños y las niñas a construir sociedades inclusivas.

Lalouimi, E. (1988). Parental Expectations of Early Childhood Services for Preschool Children: The case of policy change in Greece. International Journal of Early Years Education, 6:1, 19-30, DOI: 10.1080/0966976980060102

Martínez, A. y Soto, H. (2012). Programas para el cuidado y el Desarrollo Infantil Temprano en los países del sistema de la integración centroamericana (SICA). De su configuración actual a su implementación óptima. CEPAL

Ministerio de Salud y Protección Social Colombia. (s, f.). Ruta integral de atenciones a la primera infancia – salud y nutrición Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/atenciones%20salud%20y%20nutrici%C3%B3n_ruta%20cero%20a%20siempre-Unidos.pdf

Sollars, V. (2017). Parents' expectations about early years services. Faculty of Education, Department of Early Childhood & Primary Education, University of Malta, Msida, Malta. VOL. 37, NO. 3, 285–299. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1154507

Tito, M. y Dávila, R. (2010). Satisfacción del usuario de los servicios de consulta externa de pediatría del Hospital Guillermo Almenara Irigoyen, Lima, Perú, 2007. Revista Científica De Ciencias De La Salud, 3(1). https://doi.org/10.17162/rccs.v3i1.75

UNICEF (2011). Promoción del crecimiento y desarrollo en la primera infancia. Buenas prácticas y lecciones aprendidas del programa Buen Inicio. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4(8), 47-53.

El gasto público en la educación inicial en la Región Arequipa

Public spending on early education in the Arequipa Region

David Aguilar Del Carpio
UNSA, Perú

Juan Rivera Medina
Universidad Continental. Perú

Yezelia Danira Cáceres Cabana
UNSA, Perú

Resumen

El presente documento, a través de un estudio analítico, exploratorio y descriptivo, haciendo uso de las bases de datos del Ministerio de Educación del Perú y otros estudios, concluye que el gasto público por alumno de educación inicial se ha incrementado de manera sostenida en el periodo analizado (1999 – 2019) en la Región Arequipa y brinda evidencias de mejora en la oferta educativa (como el aumento de docentes por alumno, incremento de la tasa de matrícula) los cuales pueden tener posible contribución a los resultados de evaluación de pruebas (PISA y Evaluación censal de estudiantes ECE). La revisión del gasto por distrito evidencia que el gasto se ha dado sin diferenciar el contexto socioeconómico y las características distritales particulares que pueden implicar limitaciones en los resultados.

Palabras clave: Gasto público por alumno, tasas de matrícula, logro de aprendizaje, educación inicial.

Abstract

This document, through an analytical, exploratory and descriptive study using the databases of the Ministry of Education of Peru and other studies, concludes that public spending per student in early education has increased steadily over the period analyzed (1999 - 2019) in the Arequipa Region and provides evidence of improvements in educational provision (such as increased teacher per student, increased enrollment rate) which may have possible contribution to test evaluation results (PISA and Census Evaluation of ECE students). A review of district spending shows that spending has occurred without differentiating socioeconomic context and particular district characteristics that may imply limitations in outcomes.

Keywords: Public Expenditure per Pupil, Tuition Fees, Learning Achievement, Early Education

INTRODUCCIÓN

En el Perú, una de las grandes deudas pendientes, históricamente hablando, por parte del Estado es hacia la educación básica regular (EBR) pública, ya que esta ha sido desatendida durante muchos años. Una de las formas de resolver esto ha sido que las familias tengan que asumir un porcentaje importante del gasto necesario para que sus miembros, en edad escolar, puedan acudir a una escuela. Como lo indica Saavedra (2002) el nivel del gasto público en educación básica es tan bajo que en muchos casos las escuelas simplemente no podrían operar sin la contribución de los padres. Esto se da a pesar de que la legislación peruana indica que tanto la educación EBR son obligatorias y garantizadas por el estado.

La contribución de los padres es importante, pero esta no puede reemplazar a la obligación por parte del Estado. Es por ello que este último debe de tener un rol fundamental en cuanto a la promoción y el financiamiento de la educación pública. En ese sentido, el artículo 3° de la Ley General de Educación refiere que la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la educación básica.

Por otro lado, pero en relación directa con lo anteriormente señalado, la educación inicial o también llamada educación pre-escolar, que es parte de la Educación Básica Regular, es de vital importancia en el entendido que representa la primera etapa de la formación académica de la persona, En definición del MINEDU (2016) … es el primer nivel de la Educación Básica Regular. Atiende a los niños y las niñas menores de 6 años, buscando otorgar una formación integral a los alumnos entre estas edades.

Asimismo, el nivel educativo inicial, representa la primera etapa de la formación escolar de la persona, y tiene como objetivo que los niños desarrollen mediante actividades que comprendan, la estimulación cognitiva, motora, afectiva y social. En ese marco, tiene un impacto sobre el desarrollo futuro de los niños, esto en el sentido de que una vinculación al proceso de aprendizaje durante los primeros años de vida, afectaría positivamente a los resultados obtenidos durante su formación posterior, aumentando las posibilidades de una mejora en cuanto al acceso a mejores oportunidades y por ende a niveles de vida más altos en relación con su estado inicial, significando esto la posibilidad de que el individuo sea parte de un proceso de movilidad social vertical.

En ese sentido Majerowicz (2016) indica que *"Existen fuertes complementariedades entre las capacidades adquiridas en la etapa inicial de la vida y las etapas subsecuentes. Esto hace que inversiones en las distintas etapas de la vida no sean totalmente sustituibles. Las capacidades durante los primeros años de vida permiten a los individuos mejorar y acumular otras habilidades que complementan y refuerzan los efectos. Por esta razón, inversiones en los primeros ciclos escolares, como el pre-escolar, pueden tener el mayor retorno ya que desencadenan un ciclo virtuoso a través del resto de los ciclos de educación"*

La meta principal en el campo educativo del Estado Peruano debe ser mejorar los aprendizajes y habilidades de su población de niños y jóvenes; en base a políticas y programas basados en experiencias de sistemas educativos que han conseguido resultados exitosos, dentro de ello el Banco Interamericano de Desarrollo BID ha identificado dimensiones de éxitos, siendo uno de ellos el acceso a programas de Desarrollo Infantil Temprano y de educación preescolar de alta calidad, como medio para asegurar la continuidad sostenida de estudios en los siguientes grados y de esta manera adicionalmente sean contributivos en la reducción de brechas por nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños.

También es necesario remarcar que los programas preescolares de alta calidad y efectividad conducen en la sociedad al ahorro de costos e incremento de beneficios sociales debido a mejoras en la salud, reducción de la delincuencia, subsidios compensatorios por bajo rendimiento en educación, mejora en los ingresos y ahorros; por esta razones de no contar con políticas y programas de alta calidad orientados a la educación en la primera infancia de grupos vulnerables el fracaso lo pagará la sociedad, debido a que no se contara con ciudadanos que han desarrollado las habilidades cognitivas y conductuales expresadas en la atención, el control de los impulsos, la persistencia y el trabajo en equipo.

Bajo lo sustentado, el objetivo del presente estudio es analizar cómo el gasto público se refleja en la mejora de la oferta educativa a través de la revisión de indicadores cómo la tasa de matrícula, la cantidad de docentes por alumnos entre otros relacionados con la educación inicial en la Región Arequipa.

1. CONTEXTO

A. Arequipa, y sus espacios territoriales

Para la comprensión del territorio arequipeño se plantean dos aspectos: el primero correspondiente a la división política que determina la asignación presupuestal, y el segundo correspondiente a la división por distritos con enfoque territorial especificado en la Resolución Viceministerial N° 005-2019-PCM/DVGT.

Arequipa es una región ubicada al sur peruano, cuenta con 8 provincias dentro de las cuales están ubicados 109 distritos en áreas de costa y sierra, al igual que otras regiones peruanas se atraviesa un proceso de despoblamiento de las zonas rurales menos pobladas.

Desde el enfoque territorial hay distritos que corresponden a centros poblados con baja concentración poblacional y se ubican alrededor de 15 minutos de su capital distrital (62 distritos), cabe mencionar que el 69.72 % del total de los distritos corresponden a aquellos en cuyo ámbito hay centros poblados de hasta 2 mil habitantes y ubicados a menos de 15 minutos de su capital distrital, por el contrario el 16.51% corresponde a los distritos que forman parte del ámbito de ciudades con más de 250 mil habitantes, las cuales están en proceso de expansión y por su tamaño y magnitud generan un nivel de dependencia suficiente como para diversificar su demanda interna y, por tanto, su base económica contando también con una diversidad de funciones y una importante concentración de servicios y actividades. (Resolución Viceministerial N° 005-2019-PCM/DVGT). Estas características geográficas propias de la región influyen y condicionan el acceso y la provisión del servicio educativo hacia los niños, por el hecho de que los docentes, equipos tecnológicos y otros, se encuentran ubicados en los centros poblados más importante y presentan problemas para conectarse de manera fluida que configuran condiciones estructurales complejas para el acceso al servicio educativo.

La pobreza afecta a los distritos ubicados en zonas rurales (40% - 52 %) que corresponde a centros poblados con menos de 2000 habitantes (como por ejemplo el distrito de Puyca en la provincia de La Unión y el distrito de Cahuacho en la provincia de Caravelí, entre otros).

En Arequipa, al igual que en otros lugares del Perú, aún no se ha superado problemas de salud, tasas de deserción escolar, pobreza e inseguridad ciudadana. La clave para reducir los costos sociales para Arequipa de manera efectiva, está basada en la inversión ejecutada en la educación de la primera infancia desde el nacimiento hasta los cinco años, de manera especial enfocada en los sectores vulnerables de zona urbanas y rurales, debido a que los niños y niñas provienen de familias que tienen limitaciones en recursos educativos, sociales y económicos que restringen la estimulación del desarrollo temprano, muy a pesar de que este factor es una condición necesaria para afrontar con éxito el desempeño en la escuela, educación superior, la profesión y la vida en familia.

2. DESCRIPCIÓN

Para el presente análisis se utiliza dos bases de los datos del Ministerio de Educación: Estadística de Calidad Educativa (ESCALE) y Sistema de Consultas de Resultados de Evaluaciones (SICRECE). El tipo de estudio es analítico, exploratorio y descriptivo, cuya unidad de análisis es el gasto público distrital en primera infancia, el cual considera como unidades de estudio a las instituciones educativas del nivel inicial, a través de datos de la base de MINEDU Estadística de Calidad Educativa (ESCALE), correspondientes a la matrícula, oferta de aula, cantidad de profesores por institución educativa inicial en el periodo 1999- 2019, para la región Arequipa.

Para ver el efecto de las mejoras educativas realizadas en la primera infancia mediante la educación preescolar, se ha procesado la base de datos del Sistema de Consultas de Resultados de Evaluaciones (SICRECE) del 2007 al 2016, a fin de apreciar cómo ha sido la evolución en las evaluaciones de los alumnos de segundo grado de primaria en lectura y matemática, en las provincias de la región Arequipa, dirigida por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del MINEDU mediante el instrumento de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Asimismo, dadas las diferencias territoriales y en el nivel de desarrollo y pobreza es posible que la calidad y el éxito del gasto público destinado a la educación inicial dependa de las dinámicas multidimensionales (económicas, socio cultural, ambiental, político, otros), que se dan en los espacios micro

territoriales, y en mayor medida los efectos pueden ser muy diferentes entre zonas urbanas y rurales. Por esta razón la presente investigación considera relevante diferenciar a manera de ejemplo los resultados en 3 distritos de zonas rurales, los cuales son: Charcana, Callalli y Río Grande.

3. RESULTADOS

A. Gasto público incrementado

A partir de la revisión de información estadística se ha encontrado que el gasto del Estado peruano en la Región Arequipa, y en específico en cada una de sus provincias se ha incrementado por alumno en educación inicial de manera sostenida desde el 2001 hasta el 2019. En algunos casos, también se ha incrementado el número de matrícula en este nivel educativo. Sin embargo, si bien el aumento del gasto por alumno se presenta como algo importante en el sentido de cerrar brechas mejorando el acceso e infraestructura, también existe una diferenciación entre las brechas existentes entre el sector urbano y rural en cuanto al acceso a educación.

Como se explica en la tabla (N°1), el gasto por alumno en el nivel inicial, teniendo como año base el 2000, en términos absolutos, casi se ha quintuplicado (incremento de 483%), al 2019.

Tabla N° 1. Variación del gasto por alumno entre periodos de gobierno

Año	Gasto público por alumno	Variación
2001	566	0.00%
2006	979	73.00%
2011	1,440	47.02%
2016	2,539	76.36%
2019 *	2,716	6.94%

Fuente: MINEDU – ESCALE

Solo se encuentran datos hasta el 2019

Si comparamos la evolución que ha tenido entre los diferentes gobiernos que han estado a cargo de la administración del estado podemos observar en la tabla (N°2) que, desde el 2001 hasta el 2016, los incrementos en este rubro no han bajado del 45%, llegando incluso a tener incrementos del 76% entre una gestión y otra. Salvo en la última gestión (2016 – 2019) en donde se observa un crecimiento de tan solo el 6% con respecto a los datos del anterior corte.

Tabla N° 2. Evolución del gasto por alumno (año base 2000)

Año	Gasto público por alumno	Variación
2000	466	0%
2010	1,378	196%
2019	2,716	483%

Fuente: MINEDU – ESCALE
Elaboración propia

La sostenibilidad de las intervenciones y las buenas ideas generalmente se han descontinuado conforme han cambiado las prioridades de los gobiernos de turno, por ello la capacidad institucional es fundamental para la continuidad de las políticas públicas, además, de tener presente que cualquier medida que se implemente en el presente, es probable que no muestre sus resultados en el corto plazo, más bien en el mediano y/o largo plazo. Esto podría ser una de las principales trabas para la adopción de políticas que sean sostenibles en el tiempo y que sobrevivan a más de un gobierno.

A. Gasto público incrementado en la misma proporción, para diferentes contextos.

Para evidenciar la diferencia incluso entre las zonas rurales, la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner 2011) manifiesta que éste se compone de cuatro elementos interrelacionados: proceso-persona-contexto-tiempo, entonces para el proceso de desarrollo también debemos considerar elementos del contexto donde vive el niño, y las dinámicas productivas que se realizan en esas zonas. En muchos casos las zonas rurales son similares en niveles de pobreza, desnutrición, limitados presupuestos locales y vulnerabilidad.

En relación a los cuadros anteriores, y tomando como muestra distritos de zona rural (Callalli, Río Grande, Charcana), se puede apreciar que conforme ha ido aumentado el nivel de gasto por alumno en el nivel inicial, han ido mejorando algunas condiciones de oferta educativa, las cuales son medidas en este estudio a través de la cantidad de docentes por alumno y de la cantidad alumnos por sección. Por lo que existiría una relación inversa, es decir, que ha mayor gasto, la cantidad de alumnos por profesor disminuye, al igual que la cantidad de alumnos por sección, sin que esto signifique una disminución del número de alumnos asistentes de nivel inicial.

Tabla N° 3. Alumnos por docente

Periodo	Charcana	Callalli	Río Grande
2004	18	21	27
2019	14	13	19

Fuente: MINEDU – ESCALE
Elaboración propia

Por otro lado, existe evidencia que afirma que el vínculo a temprana edad por parte de los niños a los niveles pre-escolares, representan un aporte muy importante en la formación futura del niño. Alineado a esto, Cueto et. al (2015) con el apoyo de la base de Niños del Milenio (Young live), encuentra que un año adicional de educación inicial tiene efecto sobre el examen de habilidades verbales.

Por esta razón se presenta casos donde se aprecian que si bien el incremento en la oferta educativa expresado en tasa de crecimiento de matrículas, mayor cantidad de profesores por alumno y creciente en proporciones similares entre los distritos de Callalli en la Provincia de Caylloma, distrito de Río Grande en Condesuyos; las condiciones de contexto pueden afectar significativamente los resultados.

Cabe mencionar que para el caso de la provincia Castilla, Charcana por sus características de acceso y tamaño poblacional se aprecia una mayor tendencia a la migración y una menor demanda en los servicios educativos.

En el distrito de Callalli, ubicado encima de los 3800 msnm. dedicado a la ganadería de Camélidos Sudamericanos, aunque hay avance en la cobertura de servicios básicos se aprecia aún partes del distrito que no tienen acceso a los mismos. Asimismo, tiene oferta turística de tipo comunitario que ha aumentado sus ingresos.

El distrito de Río Grande en Condesuyos se dedicaba hasta el 2015 a las labores agropecuarias y de pesca del camarón y en menor medida a la explotación formal minera, sin embargo, desde el 2015 a la fecha ha recibido altos niveles de migración producto de la actividad minera artesanal informal e ilegal, y a la fecha no dispone de los servicios básicos como agua potable, esta situación configura mayor vulnerabilidad para los niños. Asimismo, el presupuesto público no considera el incremento de la cantidad de niños producto de las migraciones.

Entre Callalli y Río Grande, las condiciones socioeconómicas son muy diferentes, y el nivel de gasto público es igualmente creciente, sin diferenciar las posibles vulnerabilidades, que son mayores en Río Grande y que debieran implicar mayor inversión pública. De igual forma el gasto público en educación inicial debería considerar otros factores fundamentales que inciden en el aprendizaje y habilidades estudiantiles por el lado del hogar y la familia los mismos que están definidos por el nivel educativo y socioeconómico de la familia; la salud y nutrición en la primera infancia; y el acceso a programas de desarrollo infantil temprano y preescolar de calidad. La inversión pública no debe ser la misma por las condiciones de contexto que implican diferentes recursos y capacidades para enfrentar la vulnerabilidad. Asimismo, entre Callalli, Río Grande y Charcana se aprecia un crecimiento en el gasto público, sin embargo, Charcana es un distrito que ha tenido permanente migración hacia otros centros poblados como Cotahuasi, por lo cual la presencia de niños está en decrecimiento. Consecuentemente no debiera tener el mismo nivel de gasto público que Callalli y Río Grande.

Tabla N° 4. Distritos que reciben similar inversión pública con contextos vulnerables diferentes

Callali (B2)	Río Grande (B2)	Charcana (B1)
Estudiantes matriculados, aulas y profesores se incrementan		
Actividades agropecuarias de turismo y comercio en crecimiento	En 2015 inicia minería ilegal, aumenta número de niños. El presupuesto municipal no considera cantidad real de niños	Migración, menor cantidad de niños que antes.

Elaboración propia

De lo visto podemos afirmar que las condiciones de desigualdad económica y social existentes en sociedades como las descritas, se ven mantenidas y acentuadas por las condiciones de vida de los niños durante sus primeras etapas de vida.

Sin duda los efectos territoriales de la educación inicial pueden ser relevantes y diferentes en los 3 distritos mencionados Basurto et al (2011) indica que los efectos que acarrearía una política orientada a ampliar la cobertura de la educación inicial […] [presentan] tres clases de beneficios: (i) ganancias sociales y emocionales para el niño; (ii) ganancias para la sociedad en su conjunto; y (iii) el desarrollo de habilidades cognitivas básicas del menor. De estos tres puntos el tercero es el que nos sirve para el presente análisis, debido a que el desarrollo de habilidades cognitivas básicas va a tener un impacto importante en el desarrollo futuro del niño y puede condicionar la posibilidad de llegar a conseguir resultados positivos no solo en cuanto a rendimiento educativo, sino en lo que esto representa, en el entendido que mejores resultados en la escuela puede implicar posibilidades de acceso a mayores oportunidades en el ámbito laboral y económico.

B. El Gasto público brinda evidencias en calidad

Si bien el acceso es importante en los programas de desarrollo infantil temprano y preescolar de calidad, también para contribuir al desarrollo intelectual y social de los niños en la primera infancia se debe de implementar programas de atención de alta calidad (Heckman, 2006); caso contrario si solo se busca expandir las inversiones enfocadas solo en el acceso dejando de lado la calidad de los servicios no se lograrían resultados esperados en eficiencia y equidad (Britto, Boller, Yoshikawa, 2011); además que estas inversiones basados en calidad tienen puntos de encuentro con inversiones posteriores en capital humano en eficiencia y equidad (Alderman y Vegas, 2011).

En relación a lo anterior, y en base a la revisión de la evolución de los resultados obtenidos por los alumnos peruanos en la prueba PISA, se puede suponer que existen efectos posi-

tivos del aumento del gasto público por alumno en educación inicial. El análisis de esto se toma en base a que, sabiendo que los alumnos que rinden esta prueba están en un rango de edad de entre 15 y 16 años, se procede a analizar los resultados de la prueba en comparación con la variación del gasto en educación inicial 10 años atrás (Ejm. 2012 con 2002)

Como se aprecia en la tabla (N°5) la tasa de variación del gasto público es positiva al igual que la variación en los puntajes alcanzados en la prueba PISA. Por lo que podríamos asumir que, entre otros muchos factores, el aumento del gasto por alumno en educación tiene algún nivel de impacto positivo en el rendimiento cognitivo de los niños. Todo esto en función de que el gasto influye en el aumento de la oferta educativa, factor clave en cuanto a garantizar una mejora en la calidad del servicio educativo.

Tabla N° 5. Gasto por alumnos, resultados prueba PISA

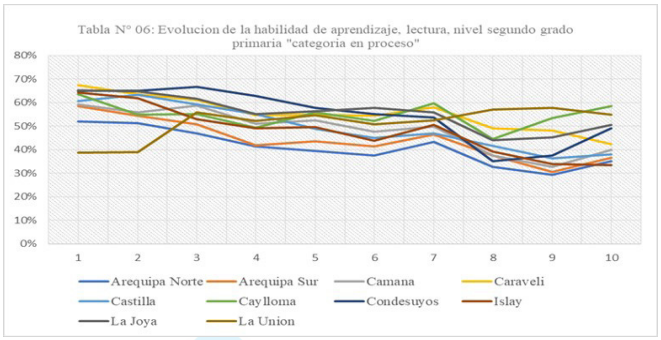
Año	Gasto por alumno en Educación inicial		Resultados prueba PISA				
			Matemática			Lectura	
	Gasto	Variación	Año	Resultado	Variación	Resultado	Variación
1999	548	0	2009	365	0	370	0
2002	649	18.5%	2012	368	0.8%	384	3.8%
2005	712	9.8%	2015	387	5.2%	398	3.6%
2008	1,072	50.5%	2018	400	3.4%	401	0.8%

Fuente: MINEDU – ESCALE
Elaboración propia

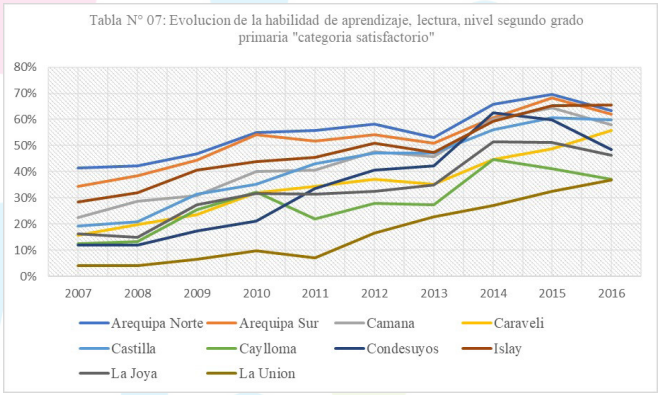
En el mismos sentido, para ver el efecto de las mejoras educativas realizadas en la primera infancia mediante la educación preescolar, se ha procesado la base de datos del Sistema de Consultas de Resultados de Evaluaciones (SICRECE) del 2007 al 2016, a fin de apreciar cómo ha sido la evolución en las evaluaciones de los alumnos de segundo grado de primaria, en lectura y matemática, en las provincias de la región Arequipa, dirigida por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del MINEDU mediante el instrumento de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Sustentado en lo que menciona (Heckman, 2006); que parte del factor de acceso a programas de desarrollo infantil temprano y preescolar de calidad, contribuyen al desarrollo intelectual y social de los niños en la primera infancia debido a la implementación de programas de atención de alta calidad, se ha hecho el seguimiento de los resultados en la categorías establecidas por el MINEDU "en proceso" cuando el estudiante logró parcialmente aprendizajes esperados para el IV ciclo, se encuentra en camino a lograrlo, pero todavía tiene dificultades, mientras que la categoría "satisfactorio" cuando el estudiante logre aprendizajes esperados para el IV ciclo y está preparado para afrontar los restos de aprendizaje del ciclo siguiente, obviando las categorías de "previo al inicio" y "en inicio" por considerarse marginales en los cambios.

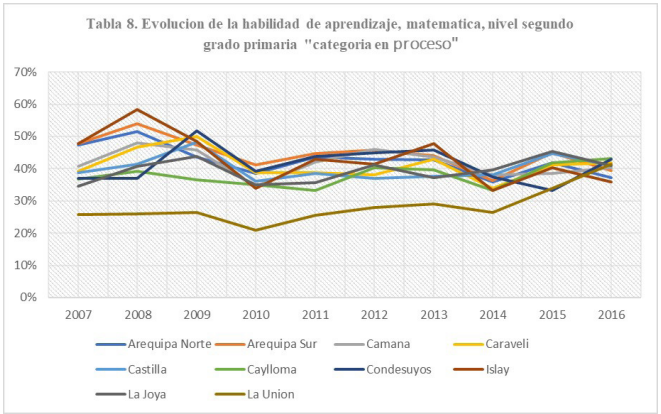
En la Tabla N°6, se puede observar la tendencia en descenso de la proporción de alumnos evaluados, se dan en el orden del 6 al 9% aproximadamente (2007-2016); la habilidad de aprendizaje de lectura en la categoría en proceso.



En la siguiente Tabla N° 07, se puede observar la tendencia en ascenso de la proporción de alumnos evaluados, se dan en el orden del 24 al 33% aproximadamente (2007-2008); en la habilidad de aprendizaje de lectura en la categoría satisfactorio.

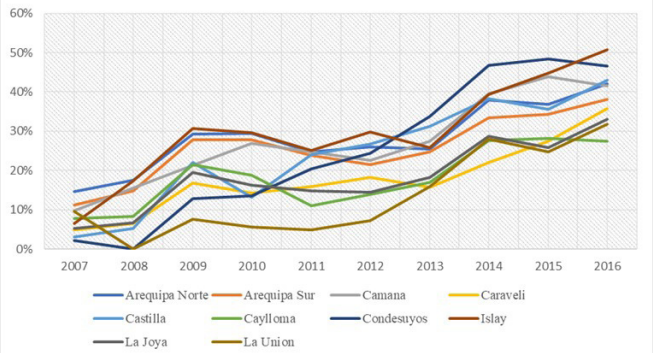


En el siguiente Tabla N°8, se puede observar la tendencia en descenso de la proporción de alumnos evaluados, se dan en el orden del 1 al 6% aproximadamente (2007-2008); en la habilidad de aprendizaje de matemática en la categoría en proceso. Con excepción de la provincia de Islay que tiene un incremento aproximado de 18%.



En la tabla N° 09, se puede observar la tendencia en ascenso de la proporción de alumnos evaluados, se dan en el orden del 26 al 36% aproximadamente (2007-2008); en la habilidad de aprendizaje de matemática en la categoría en proceso.

Tabla N° 09: Evolucion de la habilidad de aprendizaje, matematica, nivel segundo grado primaria " categoria satisafactorio"



Como resultados general del proceso evolutivo en las habilidades de aprendizaje referido solo a lectura y matemática, de estudiantes del segundo grado de nivel primario, las categorías evaluadas de "proceso" como "satisfactorio", han conseguido cambios el mismo que conduce a una aproximación de que el gasto público en educación pre escolar estaría contribuyendo con impactos positivos en los primeros años de educación primaria en el ámbito de la región de Arequipa, además de ser coherente con lo establecido por las disposiciones del MINEDU para la educación donde los niños y niñas asisten con una frecuencia de 5 veces por semana y deben a su vez cumplir con un trabajo de 5 horas pedagógicas diarias así como de tener, en zonas rurales, un máximo de 20 niños y niñas y 25 en el caso de zonas urbanas (MINEDU, 2011).

C. Aspectos relevantes de diferencias al interior de la educación inicial.

De igual manera es necesario precisar el segmento educativo establecido para la primera infancia que está constituido por los PRONOEI, que funcionan en locales de la comunidad y pertenecen al Ciclo II de la Educación Básica Regular (3 a 5 años), principalmente, en zonas rurales y/o urbano-marginales, estos programas están a cargo de madres de familia que no cuentan con estudios superiores, a diferencia de los programas escolarizados, existen diferencias significativas en cuanto a la calidad de los aprendizajes brindados por los Centros Educativos Iniciales CEI, evidenciados por diversos estudios en el caso peruano donde los PRONOEI tienen un menor impacto en el rendimiento académico de los niños y niñas en primer grado que los CEI (Cueto y Díaz, 1999; Díaz, 2007; Beltrán y Seinfeld, 2011).

Asimismo Woodhead y otros (2009) y MED-UMC (2012), señalan que las diferencias entre servicios de PRONOEI y CEI entre ellos está la calidad establecimientos físicos, ambientes y mobiliario adecuado con motivos pedagógicos mientras que los PRONOEI tienden a funcionar en locales comunitarios que no cuentan con suficientes materiales y mobiliario. De igual forma Ponce, M., y Alarcón, F. (2014), expresan en su investigación en el ámbito rural a nivel nacional, que el estímulo de aprendizaje no solo se debe al mayor presupuesto y mejoramiento de las condiciones físicas de los espacios; sino también monitoreando el cumplimiento de las normativas de estándares mínimos de calidad de la infraestructura debido a que por lo general las aulas de los CEI están mejor equipadas que los PRONOEI, cuentan con más sectores en promedio (5 y 3 respectivamente); y según el MINEDU (2011), además que atienden de 22 y 20 niños, cuando la norma técnica en el caso de los CEI rurales establece 20 niños (MINEDU, 2011.). Los mismos autores señalan diferencias de docentes, los que dirigen en PRONOEI no tienen tanta experiencia como sus pares que se encuentran en CEI, no hay consideraciones de lengua materna indígena así como sus padres lo que podría dificultar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo aún más complejo para las promotoras educativas de los PRONOEI debido a que se organizan por iniciativa de las comunidades, no cuentan con una docente; sino asume la madre de familia capacitadas para brindar servicios de educación inicial por lo tanto se dedican en una semana 15 horas frente a las 27 horas de un CEI.

D. Contribución de la educación inicial al desarrollo.

Lo descrito a través de los datos analizados es importante en el entendido de que la educación es uno de los factores más importantes en cuanto a garantizar condiciones de vida adecuadas a las personas que habitan un país. Por lo que, políticas públicas que busquen garantizar lo anteriormente señalado, deben de tomar en cuenta la educación inicial como punto de partida de la formación del niño. Numerosos estudios reconocen esto, en el sentido que la enseñanza temprana tiene un potencial importante en el desarrollo futuro del niño, en ese marco Basurto et al (2011) citando a otros autores indica que es un factor clave para el desarrollo de su potencial intelectual, así como para el desenvolvimiento social y emocional, que repercute en la conducta, la personalidad y las habilidades que se desarrollarán a lo largo de su vida.

En ese mismo sentido, pero reforzando más la idea de inversión en materia educativa, Huerta (2012) encuentra que la investigación en países latinoamericanos es consistente con otras regiones del mundo, mostrando que la escolaridad es una herramienta poderosa para superar barreras estructurales, principalmente en poblaciones vulnerables es por ello que en el mundo rural la educación inicial tiene una doble importancia, debido a que, por un lado ayuda a desarrollar potencialidades en los nuevos elementos de la sociedad, sino que también posibilita que a través de estas potencialidades adquiridas que estas personas en el futuro puedan aportar a la sociedad logrando un desarrollo económico sostenible en su entorno

Es por ello que, y en función a lo señalado en párrafos anteriores sobre la importancia de la educación inicial, que la inversión de tiempo y recursos en esta etapa de la formación del estudiante de presentarse como prioridad para el estado, en el sentido que a través de ella se puede mejorar el rendimiento de los alumnos y con esto aportar al cierre de brechas

en cuanto a capacidades cognitivas y oferta educativa.

Lo anteriormente señalado es importante porque se enmarca en que, en el Perú, los niveles de pobreza y atraso están vinculados, entre otros factores, a la falta de oportunidades que tienen determinados grupos poblacionales a la hora de poder concretar sus aspiraciones de desarrollo y progreso. Esto se presenta más complicado en el sentido de que estas limitaciones se van transmitiendo generación tras generación, generando una continuidad en cuanto a la permanencia de estos grupos en los sectores más pobres. En esa misma línea, Alarcón (2002) indica que la literatura económica acerca de la TIP [transmisión intergeneracional de la pobreza] resalta el rol que cumple la educación, la salud, la nutrición, el nivel de ingresos y las características generales de vida de los padres como fuentes de transmisión de la pobreza a los hijos" . Así mismo, resalta que "los intentos por romper la cadena de la Transmisión Intergeneracional de la Pobreza (TIP) deben tener en cuenta tres aspectos elementales: nutrición, educación, oportunidades laborales"

Por lo anteriormente expuesto, la superación (rompimiento) de esta transmisión intergeneracional de la pobreza tiene como herramienta fundamental garantizar el acceso a las personas a herramientas que les permitan acceder a mayores niveles de ingreso y al desarrollo de capacidades, entendiendo que, como indica Sen (2000), …cuando se analiza la justicia social, existen poderosas razones para juzgar la ventaja individual en función de las capacidades que tiene una persona, es decir, de las libertades fundamentales de que disfruta para llevar el tipo de vida que tiene razones para valorar. Desde esta perspectiva la pobreza debe de concebirse como la privación de capacidades básicas…". En ese marco, el acceso a la educación inicial va a ser el punto de partida que va a permitir el desarrollo de esas capacidades a futuro, debido a que va a posibilitar el desarrollo cognitivo temprano del niño, lo cual repercutirá en sus logros posteriores y la posible obtención de mejores resultados a lo largo de su vida.

En función de lo expuesto, la educación inicial va a jugar un rol fundamental en el desarrollo de los diferentes grupos poblacionales, en el sentido de que a través de esta se podrían materializar los anhelos de algunos que hoy sienten como ajeno y/o distante, debido a las brechas existentes en los diferentes sectores de la sociedad.

4. CONCLUSIONES

A través de los resultados encontrados se concluye que:

El gasto en educación inicial constituye una herramienta para mejorar la oferta educativa. Sin embargo, esto de por si no necesariamente garantiza mejora niveles de calidad, ya que el tema educativo se presenta como un problema estructural en donde tanto la oferta como la demanda educativa (alumnos) deben de estar en condiciones adecuadas a la hora de brindar o de hacer uso del servicio educativo.

El gasto público por alumno de educación inicial se ha incrementado de manera sostenida en el periodo analizado (1999 – 2019) en la Región Arequipa y brinda evidencias de mejora en la oferta educativa (como el aumento de docentes por alumno, incremento de la tasa de matrícula) los cuales pueden tener posible contribución a los resultados de evaluación de pruebas (PISA y Evaluación censal de estudiantes ECE).

La revisión del gasto por distrito evidencia que el gasto se ha dado sin diferenciar el contexto socioeconómico y las características distritales particulares que pueden implicar limitaciones en los resultados.

En función de los hallazgos se recomienda considerar las diferencias territoriales y de migraciones para la asignación del gasto público para que éste contribuya a cerrar brechas. Asimismo, los hacedores de políticas debieran diferenciar las condiciones de demanda específicas de cada territorio.

REFERENCIAS

Alarcón, G. (2002) ¿Cómo 'desconectar' la transmisión intergeneracional de la pobreza?, INEI.

Basurto, M. & Gonzales, V. (2011) "La importancia de la educación inicial para el rendimiento escolar" Universidad del Pacífico.

Beltrán, A., y Seinfeld, J. (2011). Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar. Documento de discusión Nº 11(6). Centro de investigación de la Universidad Pacífico. Tomado de: http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD1106%20-%20Beltran_Seinfeld.pdf

BID. Educaccion, Britto, P., K. Boller y H. Yoshikawa (2011) Quality of early childhood development programs in global contexts. Social Policy Report (25), 2. Bronfenbrenner U. (2011) Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre:

Cueto, S. & Díaz, J. (1999). "Impacto de la Educación Inicial en el Rendimiento en Primer Grado de Primaria en Escuelas Públicas Urbanas de Lima." Revista de Psicología de la PUCP, Vol XVII Primer Semestre, No. 1

Cueto, S.; León, J., Miranda, A., Dearden, K., Crooston, B. & Behrman, J. (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with early-life stunting?: a longitudinal study for Peru. International Journal of Educational Research, 75, 102-114

Díaz, J.J (2007). Educación inicial y rendimiento en la escuela. Boletín Análisis y Propuestas 12. Lima: GRADE. ESCALE (2020). Estadística de la calidad educativa. Disponible en http://escale.minedu.gob.pe/

Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children.

Huerta, J. (2012) "El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile ¿La desigualdad por otras vías?" Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Jaramillo, M., Arteaga, I., (2003) "La inversión pública en educación: proceso de asignación y determinantes de la distribución del gasto por alumno". Instituto APOYO. Ley General de Educación 28044 http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Majerowicz, S. (2016) "Impacto de Educación Inicial Sobre Desempeño Académico". GRADE

MINEDU, (2016). "Programa curricular de Educación Inicial".

Molina, A., Amate, I. & Guarnido A. (2001) "El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales". Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Infraestructura

Educativa (2011). "Normas Técnicas para el Diseño de locales de Educación Básica Regular. Nivel Inicial". Tomado de: http://ebr.minedu.gob.pe/dei/pdfs/normas/normas_tecnicas_diseno_locales_ebr_ei.pdf

Ponce, M., y Alarcón, F. (2014). Relación entre los servicios básicos de instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas y los logros de aprendizaje en Matemáticas de los niños y niñas de educación inicial en zonas rurales del Perú. Diciembre del 2014. CIES-GRADE.
Resolución Viceministerial N° 005-2019-PCM/DVGT).

Sen, A. (2000), Desarrollo y libertad, Editorial Planeta.

Saavedra, J. & Suarez, P. (2002) "El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias". Grade Documento de Trabajo 38.

Sahueza, F., Cornejo, P. & Leyton, J. (2015) "La educación como agente de movilidad social". Universidad Católica de Maule.

SICRECE (2020) Sistema de consultas de resultados de evaluaciones disponible en https://sistemas15.minedu.gob.pe:8888/

Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. y Streuli, N. (2009). ¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 55s. La Haya, Fundación Bernard Van Leer.

Niveles de satisfacción de los practicantes en el programa de adaptación de Educación Básica del Ministerio de Educación

Satisfaction levels of teaching practitioners in the adaptation for Basic Education of the Ministry of Education

Lilliam E. Hidalgo Benites (1)
Universidad Nacional de Piura, Perú

Delma Flores Farfán (2)
Universidad Nacional de Piura, Perú

Rosa Amalia Villar Valladares (3)
Universidad Nacional de Piura, Perú

César Haro Díaz (4)
Universidad Nacional de Piura, Perú

Resumen

Enfrentar la pandemia del COVID 19 significó en el sector educativo ejecutar una estrategia de *modalidad de educación remota*, para continuar con el servicio a los escolares de los diversos niveles educativos. También implicó para el Ministerio de Educación, trasladar a miles de estudiantes de instituciones privadas a públicas por la imposibilidad económica de sus padres para cubrir las pensiones de enseñanza. Ello motivó al ente rector a convocar a los estudiantes de práctica docente de universidades e institutos pedagógicos de todo el país para apoyar el proceso de adaptación de los niños a la estrategia *Aprendo en casa*. Los estudiantes del IX ciclo de las especialidades de Educación primaria y Educación inicial de la Universidad Nacional de Piura, participaron en el proceso como una experiencia de práctica docente, inédita para ellos.
Finalizada esta etapa surgió la necesidad de evaluar los niveles de satisfacción generados de este período formativo. Por esta razón, utilizando un diseño de investigación descriptiva, y una encuesta de satisfacción que se aplicó en una muestra de 34 estudiantes, se evaluaron los niveles de satisfacción en cinco dimensiones de la variable: El Programa de formación a los practicantes, las fases de diagnóstico, acogida, inducción a la estrategia *Aprendo en casa* y de iniciación. Cada una de ellas con indicadores referidos a los procesos, estrategias y recursos educativos utilizados en la práctica. Los resultados expresan altos niveles de satisfacción de los estudiantes de práctica por la experiencia realizada en un entorno virtual de aprendizaje y otros medios de comunicación, que les determinó una adaptación de sus conocimientos y competencias docentes. También ponen de manifiesto la necesidad de que el Ministerio de Educación continúe con estos proyectos que involucran a estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación, por los beneficios que pueden recibir en su formación inicial docente.

Palabras clave: Niveles de satisfacción, pràctica preprofesional, adaptación, programa Aprendo en Casa.

Abstract

Facing the COVID 19 pandemic meant in the education sector executing a strategy of remote education modality, to continue serving schoolchildren at various educational levels. It also implied for the Ministry of Education, transferring thousands of students from private to public institutions due to the financial inability of their parents to cover education pensions. This motivates the governing body to convene the students of teaching practice fron universities and pedagogical institutes thousands throughout the country to support the process of adapting children to the strategy I learn at home, students of the cycle of speciality of Primary and Initial Education of the National University of Piura, participated in the process as a teaching practice experience, unprecedented for them. After this stage, the need arose to evaluate the levels of satisfaction generated from this training period. For this reason, using a descriptive research design, and a satisfaction survey that was applied in a sample of 34 students, satisfaction levels were evaluated in five dimensions of the variable: The Training Program for Practitioners, the phases of diagnosis, reception, induction to the I learn at home strategy and initiation. Each of them with indicators referring to the educational process, strategies and resources used in the Practice. The results express high levels of satisfaction of the practice students with experience carried out in a virtual learning environment and other means of communication, which determined an adaptation of their knowledge and teaching skills. They also highlight the need for the Ministry of Education to continue with these projects that involve students in the last cycles of the education career, due to the benefits they can receive in their initial teacher training.

Keywords: Satisfaction levels, pre-professional practice, adaptation, Aprendo en Casa program.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19, como grave problema sanitario global, afectó la educación de millones de niños y jóvenes, los que tuvieron que acatar la obligada cuarentena decretada para salvaguardar su vida y su salud. Ante esta situación el Ministerio de Educación se vio en la necesidad de implementar la modalidad de educación remota, a través de la estrategia *Aprendo en casa*, un programa educativo que se ejecuta utilizando multicanales como web, radio, televisión y materiales impresos, porque a nivel nacional aún no se ha solucionado la brecha de conectividad y acceso a Internet que adolece la población del Perú.

Todo este esfuerzo no ha sido suficiente para atender los problemas que generó la pandemia. Miles de padres perdieron el empleo y ante la falta de recursos, trasladaron a sus hijos de instituciones educativas de gestión privada a públicas, esto motivó al Ministerio de Educación a estructurar una plataforma virtual para registrar las solicitudes de traslado a instituciones públicas de Educación Básica (Resolución Ministerial N° 178-2020-MINEDU).

En coordinación con las Unidades de Gestión Local (UGEL) y directores, los alumnos fueron incorporados en los grupos de aula correspondiente a las instituciones de su región, y empezaron tardíamente sus labores escolares, además de sufrir un cambio abrupto de un entorno educativo. Esta situación requirió que el ente rector programe y ejecute un período de adaptación de los niños para ser insertados convenientemente en el programa *Aprendo en casa*.

Ante la falta de docentes que pudieran atender a esta población escolar en tránsito, el Ministerio de Educación convocó a estudiantes practicantes de los últimos ciclos, de todas las especialidades, de las universidades e institutos pedagógicos para que asuman la conducción del proceso de adaptación de los alumnos.

En este contexto, los estudiantes del IX ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria y Educación Inicial de la Universidad Nacional de Piura, que en el ciclo se matricularon en la asignatura Práctica pre profesional intensiva inicial, participaron en esta experiencia, para ellos inédita, con la asesoría de sus docentes tutoras que vieron la posibilidad de favorecer el perfil de egreso profesional y fortalecer la identidad y el compromiso de los estudiantes con la educación del país.

La intervención pedagógica de los practicantes docentes en el acompañamiento a los estudiantes de Educación Básica, tuvo el propósito de generar condiciones favorables a su adaptación escolar, mediante soporte emocional y facilitar su familiarización con la estrategia *Aprendo en casa*. En este sentido, la participación en el programa constituyó para los estudiantes practicantes "un espacio de consolidación del conocimiento profesional educativo (…) que se apoya en el análisis, la reflexión y la intervención sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas y, por supuesto, en un contexto educativo determinado y específico" (Chenche-Jácome, Chenche-Jácome, Chenche-García, 2017, p. 130). Además, en este caso singular de emergencia sanitaria y educativa, "la práctica opera bajo mecanismos propios que la misma realidad o contexto brindan en función de los hechos o situaciones experienciales que se presentan dentro de cada dinámica práctica" (Delgado, 2012, p. 72).

El contexto resultó ser desconocido para los estudiantes practicantes, habituados a la modalidad presencial tanto para sus estudios como para la práctica docente. Insertos en un proyecto nacional de educación remota, rápidamente tuvieron que adaptarse a un entorno virtual de aprendizaje y de comunicación telefónica.

En este devenir la contextualización fue determinante para adaptarse y cumplir los objetivos de aprendizaje docente. Tuvieron que "reproducir los contenidos acerca de un objeto mediante la actividad teórica y su integración con la práctica" (Zambrano, Ponce y Santos, 2019, p. 333). Se enfrentaron a un problema profesional sustentado en los principios de la enseñanza problémica, que se convirtió en todo un desafío profesional porque tuvieron que integrar la tecnología de la información y comunicación en un programa educativo de educación remota que debía convertirse en pertinente y significativo para niños de diferentes regiones geográficas a través de las actividades educativas complementarias que realizaban.

En la praxis educativa, la comunicación didáctica se genera de forma espontánea, de tal modo que el proceso de enseñanza–aprendizaje es comunicativo por su esencia. Por ello, considera que "todas las influencias educativas, que en el mismo se generan, a partir de las relaciones humanas que se establecen en el proceso de actividad conjunta, se producen en situaciones de comunicación (Zambrano, et al., p. 334). En este caso, se generaron relaciones de comunicación mediadas por plataformas virtuales de modo síncrono y asíncrono con el fin de adaptar a los niños a un nuevo contexto de aprendizaje y de gestión educativa.

Concebida la práctica docente como "la acción que el profesor desarrolla en el aula y que está referida fundamentalmente al proceso de enseñanza" (Lamas y Vargas, 2016, p. 59) para generar aprendizajes en los estudiantes, mediados por un entorno virtual, el docente enfrenta problemas prácticos en la enseñanza. Para solucionarlos, lo hace de maneras diferentes en los procesos y elementos que tiene a su disposición, como, por ejemplo, organizar el espacio y el tiempo, programar distintos tipos de tareas y actividades, formas diversas para seleccionar, secuenciar y presentar los contenidos, etc. (Sanjurjo y Rodríguez, 2003).

Es cierto que lo hacen desde su bagaje de competencias que han ido desarrollando a lo largo de sus estudios profesionales, las cuales dan sentido a la práctica que realizan, demostrando que no hay separación entre teoría y práctica a la hora de la intervención pedagógica y didáctica del practicante docente. En esta línea de pensamiento puede apreciarse que la práctica docente "está mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica; y asimismo, la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma" (Sanjurjo y Rodríguez, 2003, p. 144).

Un mecanismo de apoyo es el enfoque de reflexión crítica, útil en el desempeño de los practicantes, porque les facilita el cuestionamiento permanente de las prácticas pedagógicas en el aula, lo que supone para el joven practicante un proceso de repensar, revisar, buscar razones y analizar las consecuencias de los contenidos desarrollados y de las estrategias utilizadas, con el fin de transformar dichas prácticas para su mejora (Gonzales y Atienza, 2010).

En las prácticas preprofesionales en el programa *Aprendo en casa* los practicantes se enfrentaron a un nuevo desafío docente que trascendía los límites de su región geográfica, ya que establecen una nueva interacción comunicativa con los niños utilizando una tecnología moderna integrada a lo educativo, lo que determinaba estrategias y recursos pedagógicos adaptados a la nueva realidad.

Las decisiones didácticas tomadas por los practicantes se facilitaban con el enfoque de la reflexión que nace de la práctica, lo que les permitía exteriorizar la visión personal sobre unas cuestiones pedagógicas determinadas. La puesta en común de estas reflexiones con el resto de compañeros y compañeras del ciclo académico y las docentes asesoras, posibilitó el contraste de opiniones y permitía formular propuestas innovadoras o de mejora. Esto refleja que la puesta en común enriquece la propia opinión personal. La amplitud de miras conlleva poder contemplar mejor cualquier aspecto o cuestión

que se plantee en el aula virtual o que afecte a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vericat, 2016).

Desde este enfoque de trabajo docente, la realización de la práctica reflexiva procuró que el estudiante practicante se hiciera responsable de la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje con seguridad y aplomo, valiéndose de una serie de procesos y elementos que le brindaba el programa *Aprendo en casa* para facilitarle su labor al frente de los niños.

Entre estos aspectos se encontraba un proceso de capacitación previo en aspectos curriculares, didácticos y de evaluación que complementaron la formación recibida en la universidad. Contó, además, con protocolos, guías de aprendizaje, agendas semanales de actividades educativas, recursos virtuales variados y atractivos para los niños, así como sesiones de asesoría de práctica y orientaciones a nivel nacional por parte del Ministerio de Educación. En razón a ello, la interrogante que guía el desarrollo de la investigación es:

¿Qué niveles de satisfacción muestran los estudiantes de la práctica pre profesional de las especialidades de educación primaria y educación inicial que participaron en el proceso de adaptación de los estudiantes de EBR al programa *Aprendo en casa*?

2. CONTEXTO

La práctica preprofesional de los estudiantes de las especialidades de educación primaria y educaciòn inicial de la Universidad Nacional de Piura, se desarrolló en el marco del Programa de *Aprendo en casa* "una estrategia del Ministerio de Educación que brinda diferentes experiencias de aprendizaje, materiales y recursos educativos que buscan aportar al desarrollo de aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica Regular, (…) a nivel nacional y cubriendo todos los grados" (Ministerio de Educación, 2020). Constituye una modalidad de educación remota que busca "mantener el vínculo del estudiante con el servicio educativo, con el fin de fortalecer la ciudadanía, valores, vínculos familiares y buen uso del tiempo en el hogar, siguiendo las directrices del desarrollo de competencias que plantea el Currículo Nacional y las áreas curriculares priorizadas" (Ministerio de Educación, 2020).

La inserción de los estudiantes practicantes en el Programa como tutores de acogida fue de tres meses para facilitar el proceso de adaptación de los niños trasladados de centros educativos del sector privado a las escuelas públicas hasta que los docentes contratados como tutores se hicieran cargo de las secciones de niños. El trabajo docente implicó para los practicantes seguir un curso de capacitación ejecutado en la plataforma virtual de PerúEduca, como una etapa preparatoria, para consolidar su conocimiento en el Diseño Curricular Nacional, estrategias metodológicas y evaluación formativa (Ministerio de Educación, 2020), así como participar en workshop para reforzar el manejo de las rutas metodológicas del programa Aprendo en Casa. Estas acciones permitieron que los estudiantes practicantes fueran desarrollando las diferentes fases del proceso de adaptación de los niños en su nuevo contexto virtual de aprendizaje.

Las etapas de la práctica preprofesional docente se denominaron como *Liderazgo temporal y de apoyo al docente y liderazgo compartido*. En la primera, el practicante se desempeñó como un docente profesional autónomo porque dirigió la actividad de aprendizaje de los estudiantes solo, realizando acciones como elaboración de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, identificando las características de las familias y estableciendo relaciones cordiales con ellas, utilizando teléfono y WhatsApp. Luego ejecutó dos semanas de acogida de los niños facilitando la exploración y expresión de emociones de los estudiantes; dos semanas de inducción en las que promovió la inserción y familiarización progresiva de los niños a la estrategia Aprendo en Casa, y, por último tres semanas de iniciación en las que preparó a los estudiantes para continuar su proceso educativo con el docente tutor asignado; este período corresponde a la subfase de "Apoyo al docente y liderazgo compartido" con el docente de aula (Ministerio de Educación, 2020).

En el desarrollo de práctica, las actividades docentes se ejecutaron de acuerdo a la agenda semanal establecida por el Ministerio de Educación para los diferentes grados de educación primaria. Asimismo, usaron las guías y protocolos didácticos del nivel educativo, que orientan la actuación docente y el acceso a recursos virtuales como videos y textos de lectura.

La ruta metodológica se iniciaba guiando a los niños a visualizar la actividad de aprendizaje del día en la radio o televisión y luego los practicantes acompañaron a los niños en las actividades complementarias utilizando plataformas virtuales como Zoom y Meet.Google, así como el WhatsApp con aquellos que no contaban con acceso a internet en computadoras. El uso de las plataformas virtuales permitía la grabación de las clases, cuyos videos posibilitaron la evaluación de la práctica por parte de las docentes asesoras y la reflexión de los practicantes para mejorar su desempeño docente; es decir, los entornos virtuales se constituyeron "en una herramienta que puede fomentar el pensamiento reflexivo y la reflexión, al mismo tiempo que permite detectar indicios para reconocerlos" (Saéz y Cortés, 2019, p. 130).

Siendo esta experiencia de práctica docente de innovación en el Perú y un mecanismo de apoyo para niños en situación de emergencia educativa, es necesario investigar los resultados obtenidos en términos de competencias docentes fortalecidas en esta experiencia, así como evaluar los niveles de satisfacción generados en los practicantes como efectos de su experiencia protagónica en el proceso de adaptación de los niños de Primaria e Inicial.

Por estas razones y por el límite de espacio del artículo se presentan los resultados de la evaluación de los niveles de satisfacción de los practicantes con relación a la experiencia de práctica planificada y organizada desde el Ministerio de Educación.

3. DESCRIPCIÓN

La metodología utilizada responde a un diseño de investigación cuantitativa descriptiva, ex post facto porque tiene como finalidad evaluar los niveles de satisfacción que tienen los practicantes docentes respecto a las fases, procesos y recursos educativos ejecutados y utilizados en el proceso de adaptación de los

niños de educación primaria y educación inicial en el programa *Aprendo en casa* del Ministerio de Educación.

La variable *Nivel de satisfacción* se "puede deducir como resultado de la diferencia entre la percepción del programa educativo y la expectativa del estudiante. Así la mayor satisfacción estudiantil se da cuando las expectativas han sido alcanzadas o superadas" (Nobario, 2018. p. 62). La satisfacción estudiantil, según Kotler y Armstrong (2016), incorpora un nivel de intensidad y esta, se puede expresar mediante *niveles de satisfacción* y, de acuerdo con Hernández (2014), la satisfacción educativa se determina utilizando escalas comparativas, como la escala de valoración que se utiliza en esta investigación representada por números, siendo el más bajo (1) el que representa el menor nivel de satisfacción (Totalmente en desacuerdo) y el más alto (Totalmente de acuerdo) el mayor nivel de satisfacción.

Muestra

El estudio se realizó con dos grupos, uno de 24 estudiantes de Práctica pre profesional de Educación Primaria y 10 de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Piura, pertenecientes al IX ciclo académico, en total los 30 miembros conformaron la muestra estudiada, los cuales respondieron una encuesta sobre los niveles de satisfacción que experimentaron con relación a su participación como docentes en el programa *Aprendo en casa*.

La investigación responde a la coyuntura educativa actual porque estudia los niveles de agrado y consentimiento que experimentan los practicantes respecto a la experiencia docente en el proyecto que viene ejecutando el Ministerio de Educación en el marco de la emergencia sanitaria para paliar los efectos negativos que puede generar la pandemia del COVID-19 en los aprendizajes de los estudiantes.

Se evaluó la variable *niveles de satisfacción* con respecto a cinco dimensiones: programa de formación de practicantes docentes, fase de diagnóstico, fase de acogida, fase de inducción a la estrategia *Aprendo en casa* y fase de iniciación. Cada una de estas dimensiones tiene indicadores que evalúan la variable respecto a procesos, elementos y contenidos del programa virtual. Los resultados en términos de frecuencias y porcentajes se presentan en tablas, obteniéndose una media representative de los resultados de cada dimensión.

Instrumento de recolección de datos

Se utilizó una encuesta en formato cuestionario Google. Drive que contenía las cinco dimensiones mencionadas en el párrafo precedente y 24 indicadores. Los resultados se ubican en una escala de valoración que va de menos a más intensidad, representados los valores por números del 1 al 5, como lo señala la siguiente tabla:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

La encuesta se sometió a juicio de tres expertos en educación primaria para su validación, obteniéndose el valor de 0.97, lo que refleja una "validez muy buena".

4. RESULTADOS

Los resultados se muestran acumulados, sin diferenciación de grupos, en términos de porcentajes y de acuerdo a las dimensiones de la variable evaluada: *Niveles de satisfacción de los practicantes en su intervención en el proceso de adaptación de los alumnos de EBR en el programa Aprendo en casa*. En las dimensiones se agrupan los indicadores establecidos para la medición en función de la escala de valoración. Por cada dimensión se obtuvo un porcentaje promedio que expresa en forma general el nivel de satisfacción generado de la experiencia vivida por los practicantes docentes.

Tabla 1

Programa de formación para practicantes (Ministerio de Educación)

Indicadores	Escala				
	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
El Programa de Inducción, fue de fácil acceso en PerúEduca y otras plataformas.	0	15	21	59	5.8
Los sílabos de los cursos del Programa de Inducción son claros en sus componentes.	0	2.9	32	59	5.8
Los materiales como videos, lecturas, guías y otros estaban convenientemente diseñados y eran pertinentes a la realidad.	0	0	20.5	76	2.9
La metodología de enseñanza utilizada fue la adecuada para la capacitación.	0	0	17.6	70.5	12
Se comunicó a los practicantes participantes los criterios de evaluación para la acreditación.	0	0	20.5	74	5.8
Porcentaje promedio	0	3.5	22.3	87.7	6.4

Fuente: Encuesta de satisfacción aplicada el 8/10/2020.

El Programa de Formación a Practicantes se realizó de modo virtual en la plataforma educativa de PerúEduca con el objetivo de reforzar las competencias docentes de los estudiantes del IX ciclo y pudieran estar preparados para abordar el proceso de adaptación de los niños al programa *Aprendo en casa*. Los estudiantes siguieron tres cursos autoformativos, sobre currículo nacional, formación de tutores de acogida y evaluación formativa. También participaron en streaming, workshop o talleres on line. Los porcentajes promedio en los niveles de satisfacción por su participación en esta jornada son altos con el 87.7 % en "de acuerdo" y en "totalmente de acuerdo" con el 6.4%, En *parcialmente de acuerdo* el porcentaje es de 22.3% Esto se debe principalmente a que el programa de formación le permitió mejorar a los estudiantes de práctica en sus competencias docentes, utilizando metodologías adecuadas al entorno virtual y el uso de recursos educativos atractivos y de fácil acceso como el video. Esta apreciación coincide con lo que señala Watson quien señala

que existe mucho agrado en los estudiantes cuando un proceso de estudio "está íntimamente relacionado con el desarrollo y crecimiento personal (2013, p. 12).

Tabla 2

Fase de diagnóstico

Indicadores	Escala				
	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
Las relaciones que establecieron con los directores de I.E, UGELES y otros fueron cordiales.	0	5.8	20.5	65	9
La vinculación con los padres de familia y los niños fue óptima.	0	0	11.7	73.5	14.7
Los medios de comunicación como el teléfono, WhatsApp, permitieron una interacción eficaz con los padres de familia y los niños.	0	0	14.7	62	23.5
El diagnóstico realizado permitió identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como las características de las familias.	0	0	5.8	68	26.4
El directorio de las familias elaborado, estableció los medios de conectividad de cada una de ellas	0	0	29.4	61.7	9
El proceso de socialización y acompañamiento a las familias y niños fue eficaz.	0	0	9	76.4	14.7
Se estableció un ambiente de aceptación y apertura a la diversidad, con los niños y padres de familia.	0	0	0	61.7	38.2
Porcentaje promedio	0	0.8	13	66.9	17.2

Fuente: Encuesta de satisfacción aplicada el 8/10/2020.

En la fase de diagnóstico los estudiantes de Práctica manifiestan emociones de satisfacción que se inclinan a los niveles más altos: 66.9% en *De acuerdo*, 17.2% en *Totalmente de acuerdo*, porque en esta etapa inician la aproximación a la realidad de los padres de familia y los niños, utilizando medios de comunicación como el teléfono y WhatsApp, para establecer relaciones de confianza y respeto con ellos, así como recoger información sobre las características de los padres y las necesidades de aprendizaje de los niños, que les permitiría luego realizar su trabajo docente. Este proceso de observación de la realidad que le permitió crear una relación humana y cordial con sus actores educativos conllevó "…a la elaboración de un diagnóstico en un contexto socioeducativo y a la sensibilización con la profesión docente para reafirmar la vocación y el compromiso ético" (Delgado, 2012, p. 75), compromiso que manifestaron de manera permanente durante todo el proceso de adaptación de los niños.

Indicadores	Escala				
	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
El proceso de acompañamiento a las familias fue óptimo.	0	0	8.8	73.5	18
Las actividades de soporte emocional fueron bien acogidas por los estudiantes.	0	0	2.9	79.4	18
Los guiones metodológicos de las experiencias de aprendizaje de Educación fueron útiles.	0	20.5	11.7	64.7	2.9
Las horas de atención a los estudiantes fueron suficientes.	0	0	2.9	85.2	11.7
Porcentaje promedio	0	5.1	6.5	75.7	12.4

Fuente: Encuesta de satisfacción aplicada el 8/10/2020.

En la fase de acogida los practicantes docentes acompañan y brindan apoyo emocional a los niños para que ellos "exploren y expresen sus emociones, vivencias y expectativas sobre el proceso educativo" (Ministerio de Educación, 2020, p. 11). El trabajo desarrollado genera uno de los niveles de satisfacción más altos en todo el proceso: 75.7% en *De acuerdo* y 12.4% en *Totalmente de acuerdo*, lo que refleja en los practicantes el haber logrado "el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales, la temática de las relaciones humanas…" (Barrón, 2015, p. 48) que han sido fundamentales en el proceso de adaptación de los niños a la estrategia *Aprendo en casa*.

Tabla 4

Fase 3: Inducción a la estrategia "APRENDO EN CASA"

Indicadores	Escala				
	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
Las actividades de aprendizaje del Programa "Aprendo en casa" asimiladas de la TV, radio fueron bien recibidas por los niños.	0	2.9	9	67.6	21
Las guías metodológicas fueron de gran ayuda para los practicantes.	0	0	5.8	79.4	14.7
Los medios de comunicación como plataformas virtuales, WhatsApp y otros fueron muy eficaces para la ejecución de las actividades.	0	0	20.5	62	17.6
Los materiales educativos elaborados para las familias y/o apoderados fueron pertinentes y coherentes.	0	0	2.9	85.2	11.7
La elaboración de recursos virtuales por parte de los practicantes fue bien evaluada por los asesores de Práctica.	0	0	9	82.3	8.8
Porcentaje promedio	0	0.5	9.4	77.3	14.7

Fuente: Encuesta de satisfacción aplicada el 8/10/2020.

En el proceso de inducción a la estrategia *Aprendo en casa* los jóvenes practicantes despliegan su desempeño docente desarrollando con los niños experiencias de aprendizaje seleccionadas y haciendo uso de los recursos con los que cuentan en su contexto, así como propicia la metacognición y la retroalimentación de los aprendizajes. En esta fase la habilidad didáctica de los practicantes docentes se pone en juego en situaciones reales de aula virtual. Para ello ha hecho uso "de conocimientos sobre distintos aspectos de la enseñanza: sobre la materia, sobre las visiones de los estudiantes, sobre las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, sobre las posibles orientaciones a dar en una propuesta y sobre la creación de una identidad profesional" (Sàez y Cortès, 2019, p.141). Esto explica los altos niveles de satisfacción que muestran: 73.9.6% en *De acuerdo* y 14.6% en *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 5

Fase 4: Iniciación

Indicadores	Escala				
	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
Las experiencias de aprendizaje de "Aprendo en Casa" se realizaron según la programación de la semana en curso	0	0	5.8	85.2	9
Las orientaciones para las familias fueron bien asumidas por padres y niños,	0	0	9	82.3	9
El docente titular se incorporó y asumió la conducción del aula virtual sin dificultad.	0	0	21	64.7	14.7
Porcentaje promedio	0	0	11.9	77.4	10.9

Fuente: Encuesta de satisfacción aplicada el 8/10/2020.

En la fase de iniciación el practicante docente prepara a los estudiantes para continuar su proceso educativo con el docente tutor designado (Ministerio de Educación, 2020), orientando a padres y niños para la aceptación del docente que se incorpora al trabajo de los niños. Con ello demuestra que reconoce "la pericia de quienes han realizado la labor docente con mayor trayectoria" (Chenche-Jàcome, et.al., 2017, p. 136). Expresa, también, la convicción del deber cumplido en un 77.4% y 10.9% en los niveles de satisfacción más altos de la escala.

Discusión de resultados

La noción de satisfacción, señala Sánchez (2018), "está referida a la solución o superación de necesidades, deseos y expectativas, y también al interés humano" (p.20); por ello, es que los estudiantes de práctica pre profesional estando muy cerca de convertirse en egresados las expectativas que tienen por el ambiente laboral educativo son muy altas. De estos anhelos estudiantiles es que se pueden explicar los niveles de satisfacción que tienen con los procesos, recursos y resultados de la experiencia pre profesional que han vivido en el período de adaptación de los niños procedentes de instituciones educativas privadas a la estrategia *Aprendo en casa* aplicada en las escuelas públicas.

Este sentimiento de agrado se inicia con el Programa de Formación a los Practicantes que se realizó en la plataforma virtual de PerùEduca que les permitió fortalecer sus competencias docentes a través de una metodología y unos materiales educativos virtuales, que les enseñaron cómo debían, también ellos, abordar la enseñanza con los niños en la Práctica en el proceso de adaptación a la estrategia *Aprendo en casa*. Los porcentajes son significativos: 70.5% y 76% respectivamente. Este agrado con las estrategias y materiales virtuales coincide con los resultados de la investigación realizada por De Paz (2017), quien señala que en las capacitaciones predomina la herramienta virtual con el 92% de aceptación, incluyendo en este porcentaje el uso intensivo de estrategias que impulsan el aprendizaje autónomo en las redes.

En el proceso de la Práctica en la fase de Diagnóstico en la cual se establece una fuerte vinculación con actores educativos como son los directores, padres de familia y los pequeños estudiantes para recoger información sobre la realidad educativa y elaborar el directorio de los alumnos el promedio de satisfacción es alto (73.5% y 61.7%), notándose que los indicadores que obtienen mayores porcentajes son el de *vinculación con los padres de familia, la elaboración del diagnóstico y el proceso de socialización con los niños*, con el 73.5%, 68% y 76.4%. Estos resultados confirman el éxito de la práctica docente realizada en lo que se refiere a que un objetivo de esta fase de formación del estudiante de educación es el desarrollo de destrezas de observación y análisis y de preparación de sus clases (Zapata y Blanco, 2014).

En la fase de iniciación el estudiante de Práctica se vincula fuertemente con los niños y los padres de familia para brindarles acompañamiento y soporte emocional, lo que le ha generado una gran satisfacción por los porcentajes que se muestran en esta etapa de 75.7% y 12.4% de forma general, poniéndose de relieve que los indicadores referidos a proceso de acompañamiento y las actividades de soporte emocional han sido bien recibidas por ellos, expresando valores de mucho agrado que van de 73.5% al 79.4%, Ello significa que el espacio del trabajo se forjan las relaciones humanas "…en un proceso de actividad conjunta…" en la que se produce "… una parte importante del crecimiento de los seres humanos..." (Zambrano, et. al, 2019, p. 334).

En la fase de inducción a la estrategia *Aprendo en casa* los estudiantes de Práctica realizan actividad de reforzamiento de los contenidos que los niños han recepcionado por medio de la radio o televisión, aplicando las estrategias, materiales educativos que les brinda el Ministerio de Educación y hacen uso de los recursos virtuales que ellos mismos elaboran, como videos, juegos, textos de lecturas y otros. Las expectativas en esta fase se ven colmadas con niveles de satisfacción de 77.3% y 14.7% en los valores más altos de la escala. Los resultados evidencian "…la percepción cognitiva y emocional del estudiante frente a las características del servicio educativo que le permite lograr sus metas, intereses y expectativas y a la vez solucionar sus necesidades y encontrar respuesta a sus deseos razonables" (Sánchez, 2018, p. 24).

En la fase de iniciaciòn que es realmente la fase de término de la práctica en el proceso de adaptación de los niños a la estrategia *Aprendo en casa,* los estudiantes expresan sus niveles de satisfacciòn (77.4% y 10.9%) por el trabajo realizado con los padres de familia y los grupos de estudiantes del nivel primaria e inicial que tuvieron a su cargo. Dejan su lugar al docente tutor contratado por el Ministerio de Educación, lo presentan a los niños y transfieren el acervo documental que han ido elaborando durante su período de práctica real, demostrando con ello que esta fase de su vida estudiantil ha constituido un proceso formativo en lo que se refiere al aprendizaje de cosas nuevas, reforzamiento de los conocimientos que ya poseen y, en general, la mejora de ellos mismos como personas y futuros profesionales (Zabalza, 2003).

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada lleva a la conclusión de que existe la necesidad de evaluar los niveles de satisfacción que tienen los estudiantes de las carrera profesionales de Educación Primaria y Educación Inicial al término de un período de Práctica Pre Profesional, porque evidencian el grado de satisfacción y complacencia con la experiencia realizada, la que en el caso del período de adaptación de los estudiantes a la estrategia Aprendo en casa, los altos valores alcanzados revelan el éxito que han tenido los jóvenes en esta fase de formación en ámbito laboral.

Los altos niveles de satisfacción expresados por los estudiantes de Práctica Preprofesional, en una modalidad de educación remota en la que debieron adaptar sus conocimientos y competencias docentes desarrolladas a lo largo de toda la carrera profesional, en un contexto de aprendizaje nuevo para ellos, y en el que tuvieron que integrar las modernas tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como su perseverancia en el período establecido refleja su buen nivel de formación profesional y su vocación docente.

Los niveles de satisfacción de los estudiantes docentes altamente favorables, con respecto a los resultados de la Práctica Pre Profesional en el proceso de adaptación de los niños a la modalidad de educación remota en los niveles de Educación Primaria e Inicial, organizado por el Ministerio de Educación, da cuenta de la necesidad de que se pongan en ejecución nuevos proyectos educativos nacionales en los que se convoque e involucre a los estudiantes de práctica docente de todo el país para la mejora de la calidad del servicio educativo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento especial a los estudiantes de Práctica pre profesional del IX ciclo académico de la Escuela Profesional de Educación Primaria y Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, por su disposición y contribución a la realización de la investigación.

REFERENCIAS

Barrón Tirado, C. (2015). *Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, enero - abril 2015, 13 (1), 35-56. ISSN: 1887-4592. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027835

Chenche-Jácome, R. C., Chenche-Jácome, W. L., Chenche García, W. L. (2017). *Formación pre-profesional del docente del siglo XXI y los retos del contexto escolar.* Dom. Cien., ISSN: 2477-8818 Vol. 3, núm. 3, junio, 2017, pp. 124-137. http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.124-137 URL:http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index N

Delgado, R. (2012). *La Práctica Profesional como Espacio de Aprendizaje. Una perspectiva desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria*. CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 8, Número 2, 2012. https://es.scribd.com/document/324042427/Art-i-000155

De Paz Lima, K. S. (2017). *Nivel de satisfacción al comparar la capacitación virtual y la capacitación presencial*. Tesis de Grado. Facultad de Humanidades. Licenciatura en Psicología Industrial / Organizacional. Universidad Rafael Landívar. Guatemala De La Asunción. http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrcd/2017/05/43/DePaz-Katherine.pdf

Gonzales, M. V. y Atienza, E. (2010). *El docente reflexivo ventajas e inconvenientes del portafolio docente*. Lenguaje. 2010; 38(1): 35-64. https://repositori.upf.edu/handle/10230/23845

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill / Interamericana. Recuperado de http://www.mediafire.com/file/7n8p2lj3ucs2r3r/Metodolog%C3%ADa+de+la+Investigaci%C3%B3n+-sampieri-+6ta+EDICION.pdf

Kotler , P., & Armstrong, G. (2016). *Fundamentos de Marketing*. Mexico: Pearson Educación. Recuperado de https://www.pearsoneducacion.net/peru/tienda-online/fundamentos-demarketing-13ed-ebook

Lamas P., Vargas-D`Uniam, J. (2016). *Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. REDUN. Revista de Docencia Universitaria.* Vol. 14(2), julio-diciembre 2016, 57-78 ISSN: 1887-4592. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-765930%20(1).pdf

Ministerio de Educación (2020). *Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento del aprendizaje durante el período de adaptación de estudiantes del nivel Primaria que se trasladan* de una institución educativa privada o pública a una institución educativa. Dirigido a tutores de acogida. Lima. Perú. www.minedu.gob.pe.

Ministerio de Educación. (2020). Resolución Ministerial N° 178-2020-MINEDU. Lima. Perú. www.minedu.gob.pe. N y obario Moreno, M. C. (2018). *Satisfacción estudiantil de la calidad del servicio educativo en la formación profesional de las carreras técnicas de baja y alta demanda*. Tesis para optar el grado de Maestro en Docencia Profesional Tecnológica. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima. Perú.

Sáez Bondía, M. J., Cortés Gracia, A. L. (2019). *¿Cómo evaluar la reflexión sobre la práctica docente?* Un ejemplo en la formación inicial del profesorado de Biología y Geología. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Nª 37, 2019, pp. 127-146 - ISSNe: 2255-3835. DOI: 10.7203/DCES.37.14797

Sánchez Quintero, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición*. Santa Marta; Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. ISBN: 978-958-8987-72-9. https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/

Sanjurjo, L. y Rodriguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Argentina: Ediciones HomoSapiens.

Vericat i Beltran, G. (2016). *La reflexión de la práctica docente y la formación del profesorado. Una propuesta de formación continua a nivel de centro*. Barcelona: I Congreso online sobre La Educación en el Siglo XXI. https://www.eumed.net/libros- gratis/actas/2016/educacion/gvb.pdf

Watson Vega, V. (2013). *El nivel de satisfacción con la calidad educativa percibida por estudiantes de un Programa de Psicología*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología Educacional. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Catòlica del Perù. Lima. Perú.

Zambrano Rivera, M. M., Ponce Minaya, E. B., Santos Palma, J. C. (2019). *La Educación de Calidad en la Práctica Pre Profesional.* Revista Opuntia Brava. Volumen: 11 Número: 3. ISSN 2222-081X. RNPS: 2074. DOI: https://doi.org/10.35195/ob.v11i3.817.

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo professional. Madrid. España. Narcea, S. A. de Ediciones.

Zapata Esteves M. A. y Blanco Nieto, L. J. (2014). Las Practicas de Enseñanza. Formación inicial del profesorado de Matemáticas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Piura.

Las competencias digitales de las maestras de educación inicial: Un análisis descriptivo en algunas regiones del Perú

The digital competences of early childhood teachers: A descriptive analysis in some regions of Peru

Diego Iquira Becerra
Universidad Nacional de San Agustín
Arequipa, Perú
diquira@unsa.edu.pe

Verónica Guadalupe Zeballos Herrera
Universidad Nacional de San Agustín
Arequipa, Perú
veronicazeballos@gmail.com

Briseida Sotelo Castro
Universidad Nacional de San Agustín
Arequipa, Perú
diquira@unsa.edu.pe

Hany Juliana Abril Chávez
Universidad Nacional de San Agustín
Arequipa, Perú
veronicazeballos@gmail.com

Resumen

El avance de la tecnología va incrementando la necesidad del dominio de competencias digitales en el entorno escolar y en todos los niveles educativos a fin de mejorar y optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Este artículo tuvo como objetivo realizar un análisis descriptivo sobre el nivel de competencias digitales de las docentes del Nivel de Educación Inicial. El enfoque del estudio es cuantitativo, participaron 350 docentes de diversas regiones del Perú. Se aplicó el instrumento del Marco Europeo de Competencia digital DigCompEdu Check-In›, que orienta la medición a nivel del profesorado. El análisis se centra en describir el nivel de competencias digitales que corresponden a 6 áreas: compromiso digital, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación, empoderar a los estudiantes y facilitar la competencia digital para luego establecer el nivel de adquisición de cada una de las dimensiones. Los resultados concluyen que para las áreas de compromiso digital y recursos digitales el nivel de competencias corresponde a un nivel integrador que refiere que el docente experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos; para las áreas de pedagogía digital, evaluación y retroalimentación a los estudiantes, los resultados indican que el nivel corresponde a explorador lo cual implica poco contacto con la tecnología educativa, no ha desarrollado estrategias específicas para incluir las TIC en el aula y necesita orientación externa para mejorar su nivel competencial digital docente. Finalmente, para las áreas de empoderar a los estudiantes y facilitar la competencia digital, los resultados establecen que los docentes se ubican en el nivel novato que explica muy poca experiencia y contacto con la tecnología educativa. El estudio puede potenciar los resultados en una muestra de mayor representatividad y con el análisis de diversas características sociodemográficas.

Palabras clave: Competencia digital, alfabetización digital, educación inicial, entrenamiento de profesores

Abstract

The advancement of technology is increasing the need for mastering digital skills in the school environment and at all educational levels to improve and optimize the teaching-learning processes. This article is focused to carry out a descriptive analysis of the level of digital competencies of early childhood education teachers. The focus of the study is quantitative, 350 teachers from various regions of Peru participated. The DigCompEdu Check-In ›European Digital Competence Framework instrument was applied, which guides the measurement at the teacher level. The analysis focuses on describing the level of digital competencies that correspond to 6 areas: digital engagement, digital resources, digital pedagogy, evaluation, and feedback, empowering students and facilitating digital competence, and then establishing the level of acquisition of each one of the dimensions. The results conclude that for the areas of digital commitment and digital resources, the level of competencies corresponds to an integrating level that refers to the teacher experimenting with educational technology and reflecting on its suitability for different educational contexts; For the areas of digital pedagogy, evaluation and feedback to students, the results indicate that the level corresponds to explorer, which implies little contact with educational technology, has not developed specific strategies to include ICT in the classroom and needs external guidance to improve their level of digital teaching skills. Finally, for the areas of empowering students and facilitating digital competence, the results establish that teachers are at the novice level that explains the very little experience and contact with educational technology. The study can enhance the results in a more representative sample and with the analysis of various sociodemographic characteristics.

Keywords: Digital competence, digital literacy, early childhood education, teacher training

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad debido a los diferentes cambios tecnológicos y al uso masivo de las telecomunicaciones se ha vuelto una necesidad la integración de las tecnologías en diferentes ámbitos ya sea en temas de trabajo, ocio, entre otros. Pero una de las áreas que suele tener una mayor lentitud a aceptar dichos cambios es el área educativa, por lo que se hace necesario que los docentes alcancen una alfabetización digital generando cambios de conceptos sociales y culturales para responder de manera pertinente a los avances tecnológicos. Los nuevos retos de los entornos de formación y comunica-

ción y su acelerado cambio como consecuencia de la incorporación de las TIC y la importancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje, la comunicación entre los docentes y los estudiantes, la manera como los estudiantes interactúan con la información, los contenidos, y las exigencias que se están propagando ahora por la modalidad de educación a distancia que ha exigido estos nuevos retos [1] [2].

Este cambio se ve en todos los países, en el Perú se observa una mayor cantidad de personas que disponen de dispositivos móviles en sus hogares y un acceso más amplio a la internet que en años anteriores, al respecto la Encuesta Residencial de Servicios de Telecomunicaciones Osiptel en el año 2018 nos muestra que el 61,4% de los hogares contaba con un Smartphone [3] como se ve en la figura 1, estos resultados nos demuestran la posibilidad de los cambios de acceso a la tecnología y la importancia de mejorar el proceso educativo adaptándolo a las nuevas tecnologías.

Otro punto importante por el cual es necesario generar una alfabetización digital en la educación para los docentes radica que en la mayoría de puestos de trabajos futuros se vuelve una necesidad tener capacidades digitales [4]. Por tal motivo al educar a los profesores en las capacidades digitales estaremos asegurando la transmisión de esos conocimientos a los estudiantes, volviéndose vital e importante medir y fortalecer estos conocimientos en los docentes.

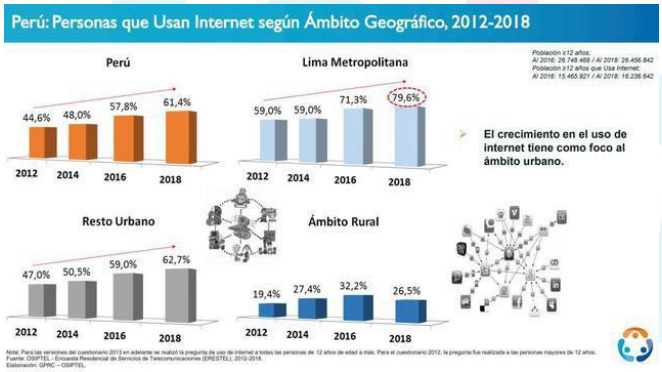


Figura 1. Encuesta Residencial de Servicios de Telecomunicaciones [3].

Diferentes estudios han analizado las capacidades de los docentes, donde se han establecido marcos que miden y clasifican sus competencias digitales seleccionando los estándares de competencia digital docente que más se adecuan a los diferentes contextos actuales. Pero es necesario adaptar estos marcos a la realidad peruana enfocándose en las competencias digitales y académicas que requieren según el Currículo Nacional, por lo que en este artículo se analiza diferentes marcos para medir las competencias digitales y se crea y ejecuta una encuesta a nivel nacional con estudio de los datos obtenidos.

2. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

La alfabetización digital debe integrarse de forma transversal en todos los niveles educativos [5]. Actualmente nos encontramos en una crisis que ha generado una necesidad de mejorar la educación remota con lo cual es necesario buscar nuevas estrategias educativas que se enfoquen en el uso de la tecnología en el salón de clases con lo cual los docentes debe adaptarse a este cambio [6] [7]. De tal forma se puede entender la competencia digital docente como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias propias de la profesión docente que permiten solucionar los problemas y retos educativos que plantea la denominada sociedad del conocimiento [8]. Pero uno de los mayores problemas para adaptar estas tecnologías en el salón de clases radica en no disponer de un conocimiento de las diferentes herramientas que existen actualmente, lo cual puede surgir por una falta de interés o de cursos que se centren en educar a la plana docente en estas capacidades. Ya que nuestra sociedad avanza constantemente a razón de la tecnología la digitalización digital cambia de ser una habilidad opcional a una habilidad requerida en la mayoría de puestos de trabajos futuros y actuales que existen [4]. En consecuencia es necesario que los docentes transmitan estas habilidades digitales a los estudiantes en el proceso educativo tanto dentro como fuera del salón de clases, ya que está relacionada con el éxito futuro de ellos.

3. MARCOS DE COMPETENCIAS DIGITAL DOCENTE

Diferentes estudios se han enfocado en definir indicadores y estándares para poder medir las competencias digitales en docentes. En esta investigación nos hemos basado en marcos de diferentes autores que han sido utilizados a nivel internacional [9] [10] [11] [12], de los cuales se ha logrado establecer competencias y dimensiones para medir las competencias digitales de docentes de instituciones peruanas.

A. Marco Europeo de competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu)

Este marco fue desarrollado por el Centro Común de Investigación de la Unión Europea o JRC a finales del año 2017 [13], el cual busca promover la competencia digital docente e impulsar la innovación en educación.

DigCompEdu es un modelo de competencia digital con seis áreas competenciales diferenciadas como se ve en la figura 2 los cuales son:

1. Compromiso profesional: se centra en el entorno de trabajo de los docentes.
2. Recursos digitales: relacionada con las fuentes, creación y distribución de recursos digitales.
3. Pedagogía digital: saber diseñar, planificar e implementar el uso de tecnologías digitales en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Evaluación y retroalimentación: vinculada al uso de herramientas y estrategias digitales en la evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Empoderar a los estudiantes: una de las fortalezas clave de las tecnologías digitales en la educación es su potencial para impulsar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y su autonomía sobre el mismo.

6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes: sobre cómo desarrollar y facilitar la competencia digital ciudadana del alumnado.

Adicionalmente cada una de estas áreas puede ser agrupada según una competencia diferente.

- Las competencias profesionales se ven reflejadas en el área de compromiso profesional.
- Las competencias pedagógicas se relacionan directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje que comprenden las áreas de: Recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación y empoderar a los estudiantes.
- Las competencias del estudiante se enfocan en el área de facilitar la competencia digital de los estudiantes.

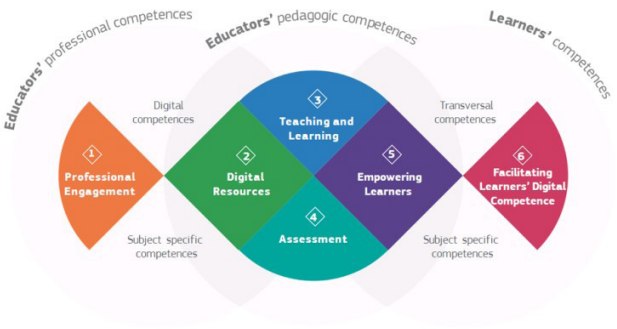


Figura 2. Visión conceptual y áreas competenciales del Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado «DigCompEdu» [11].

B. Estándares ISTE para Educadores

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación desarrolla este marco competencial centrándose en las necesidades del alumnado del Siglo XXI [14]. El objetivo es profundizar en la práctica docente, promover la colaboración de los estudiantes, repensar los enfoques tradicionales e impulsar el aprendizaje autónomo [15].

Para ello, los Estándares ISTE para Educadores se dividen en siete roles o perfiles que un docente debe desarrollar a lo largo de su carrera profesional como se ve en la figura 3 los cuales son los siguientes:

1. Aprendices: los docentes mejoran continuamente su práctica aprendiendo en colaboración con otros docentes y explorando prácticas que aprovechan la tecnología para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Líderes: búsqueda de oportunidades de liderazgo para apoyar el empoderamiento y el éxito de los estudiantes, mejorando sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.
3. Ciudadanos: los docentes sirven de ejemplo a los discentes, contribuyendo de forma positiva y participando de forma responsable en la Sociedad del Conocimiento.
4. Colaboradores: colaboración con los compañeros y estudiantes para mejorar la práctica, compartir y descubrir ideas y recursos; solventando problemas usando las TIC.
5. Diseñadores: diseño de actividades y entornos con TIC que se adaptan a las necesidades del alumnado.
6. Facilitadores: facilitar el aprendizaje con tecnología para que el alumnado desarrolle competencias digitales.
7. Analistas: evaluación y uso datos para la mejora de la docencia y ayudar al alumnado a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Figura 3. Perfiles docentes según los estándares ISTE para educadores. [16]

C. Estándares ISTE para Educadores

Este marco desarrollado por la UNESCO, nos muestra "un amplio abanico de competencias que los docentes necesitan para integrar las TIC en su práctica profesional" [17]. En este marco se analizan los beneficios del conocimiento práctico que aportan las TIC a la educación. Adicionalmente sugiere que los docentes, además de adquirir competencias relativas a las TIC, deben poder utilizarlas para ayudar a su alumnado a convertirse en ciudadanos colaborativos, creativos, innovadores, comprometidos y resolutivos [18].

El marco presenta 6 áreas o aspectos fundamentales de la práctica profesional docente como se ve en la figura 4 los cuales son los siguientes:

1. Comprensión de las TIC en la política educativa: Usar las TIC para apoyar los objetivos específicos identificados en el currículum y desempeñar un papel en el apoyo a la evaluación.
2. Pedagogía: Uso de las TIC para apoyar métodos efectivos de enseñanza y aprendizaje.
3. Currículo y evaluación: Adquirir habilidades con TIC para apoyar métodos efectivos de enseñanza y aprendizaje.
4. Aplicación de competencias digitales: Adquirir habilidades con TIC para integrarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Organización y administración: administrar los dispositivos digitales del centro educativo, así como proteger a las personas que los usan.

6. Aprendizaje profesional de los docentes: Utilizar la competencia digital en su entorno profesional.

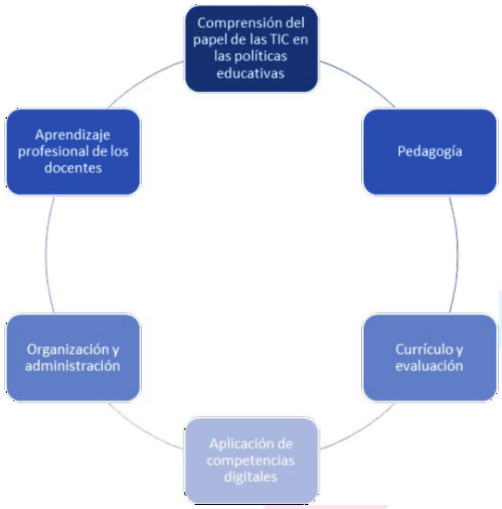


Figura 4. Aspectos fundamentales del Marco UNESCO de Competencia TIC para docentes. [16]

4. METODOLOGÍA

El estudio corresponde a un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, empleando un diseño no experimental procesando los datos mediante análisis descriptivo. Los participantes han sido seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional (basado en criterios de accesibilidad y disponibilidad). Para realizar el estudio se aplicó una encuesta a 350 profesoras del nivel de Educación Inicial de diferentes regiones del Perú. El instrumento corresponde al Marco Europeo de Competencia digital del profesorado «DigCompEdu Check-In» [11].

El instrumento permite la autopercepción sobre el nivel de competencias digitales a través de 22 preguntas que miden 6 áreas de competencias digitales como son: 1) compromiso profesional, 2) Recursos digitales: 3. Pedagogía digital 4) Evaluación y retroalimentación 5) Empoderar a los estudiantes 6) Facilitar la competencia digital de los estudiantes. Se reportan los resultados por cada área ubicando el nivel de competencias digitales en Novato (A1): muy poca experiencia y contacto con la tecnología educativa. 2. Explorador (A2): poco contacto con la tecnología educativa. No ha desarrollado estrategias específicas para incluir las TIC en el aula. 3. Integrador (B1): experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos. 4. Experto (B2): utiliza una amplia gama de tecnologías educativas con seguridad, confianza y creatividad. 5. Líder (C1): capaz de adaptar a sus necesidades los distintos recursos, estrategias y conocimientos a su alcance. 6. Pionero (C2): cuestiona las prácticas digitales y pedagógicas contemporáneas, de las que ellos mismos son expertos.

Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS 19 y el análisis a través de frecuencias y porcentajes por cada área de las competencias digitales.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos al realizar la encuesta se pueden observar en el cuadro 1 y en la figura 5, los cuales analizaremos a continuación.

Cuadro 1. Tabla de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes sobre sus competencias digitales. (Elaboración Propia)

Área competencial	Niveles	Porcentaje
Compromiso Profesional	Novato	6,6
	Explorador	26,3
	Integrador	38,3
	Experto	25,1
	Lider	3,4
	Pionero	0,3
Recursos Digitales	Novato	13,4
	Explorador	34,8
	Integrador	30,6
	Experto	16
	Lider	4,9
	Pionero	0,3
Pedagogía Digital	Novato	26,9
	Explorador	33,7
	Integrador	23,7
	Experto	13,1
	Lider	1,4
	Pionero	1,2
Evaluación y Retroalimentación	Novato	4,6
	Explorador	36
	Integrador	25,7
	Experto	20,3
	Lider	10,3
	Pionero	3,1
Empoderar a los Estudiantes	Novato	26,6
	Explorador	21,1
	Experto	14
	Lider	11,4
	Pionero	1,7
Facilitar la Competencia Digital de los Estudiantes	Novato	34,3
	Explorador	21,2
	Integrador	24
	Experto	17,3
	Lider	2,9
	Pionero	0,3

En el área de compromiso digital los resultados concluyen que las profesoras de educación inicial poseen un nivel integrador en un 38,3%, seguido de un nivel explorador con un 26,3%, nivel experto en un 25,1%, nivel novato con un 23%, nivel líder en 12% y en el nivel pionero 1%.

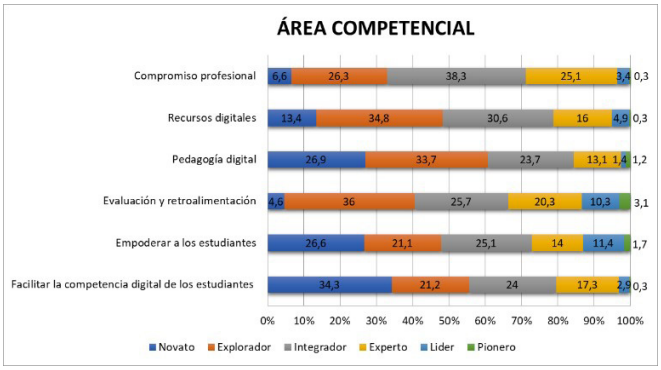


Figura 5. Gráfica de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes sobre sus competencias digitales. (Elaboración Propia)

Por lo que podemos concluir que la mayoría de docentes se ubica en los niveles integrador que indica que experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos y nivel explorador que explica poco contacto con la tecnología educativa. No ha desarrollado estrategias específicas para incluir las TIC en el aula y necesita orientación externa para mejorar su nivel competencial digital docente.

En el área de recursos digitales los resultados muestran que las docentes de educación inicial poseen un nivel explorador con un 34,8% seguido de un nivel integrador con un 30, 6%, nivel experto con un 16%, nivel novato con un 13, 4%, nivel líder con 4,9% y en el nivel pionero 1%.

Podemos afirmar que se ubican en el nivel explorador, es decir, que explica poco contacto con la tecnología educativa. No ha desarrollado estrategias específicas para incluir las TIC en el aula y necesita orientación externa para mejorar su nivel competencial digital docente y en el nivel integrador que indica que experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos.

En el área de pedagogía digital las docentes se ubican en el nivel explorador con un 33,7%, seguido del nivel novato con un 26,4%, el nivel integrador con un 33,7%, nivel experto con un 13,1%, nivel líder y pionero con 5% y 4% respectivamente, se puede afirmar que se ubican en el nivel explorador que indica que explica poco contacto con la tecnología educativa.

No ha desarrollado estrategias específicas para incluir las TIC en el aula y necesita orientación externa para mejorar su nivel competencial digital docente y en el nivel integrador que experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos.

En el área de evaluación y retroalimentación, las docentes se ubican en el nivel explorador con un 36%, luego el nivel integrador con un 25,7%, el nivel experto con un 20, 3%, el nivel líder con un 10, 3%, novato con 4,6% y pionero 3,1%.

Afirmamos que se ubican en los niveles explorador que indica que explica poco contacto con la tecnología educativa. No ha desarrollado estrategias específicas para incluir las TIC en el aula y necesita orientación externa para mejorar su nivel competencial digital docente e integrador que experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos

En el área de empoderar a los estudiantes los docentes se ubican en el nivel novato con un 26,6%, seguido del nivel integrador con un 25,1%, el nivel explorador con un 21,1%, seguido del nivel experto (14%), líder (11,4%) y pionero (1,7%). Afirmamos que se ubican en los niveles novatos lo que indica muy poca experiencia y contacto con la tecnología educativa. Necesita orientación continua para mejorar su nivel competencial digital docente y en el nivel integrador, es decir, que experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos.

En el área de facilita la competencia digital de los estudiantes observamos que las docentes se ubican en el nivel novato (34,4%), integrador (24%), explorador (21,2%), experto (17,3%), líder (2,9%) y pionero (0,3%). Se infiere que las maestras que se ubican en el nivel novato tienen muy poca experiencia y contacto con la tecnología educativa. Necesita orientación continua para mejorar su nivel competencial digital docente e integrador, es decir, que experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos.

En la figura 6, podemos observar que según la percepción de los docentes acerca del su nivel de competencia, la mayoría de docentes se encuentra en el nivel competencial integrador siento un 47,7% del total de profesores evaluados, con este nivel los docentes indican que experimentan con la tecnología educativa y reflexiona sobre sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos, pero al analizar los resultados obtenidos en la encuesta observamos que el porcentaje total de profesores que encajan en esta categoría es del 40% del total de profesores evaluados.

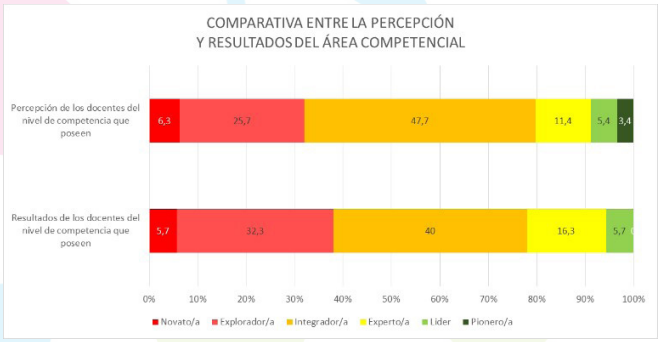


Figura 6. Gráfica de Comparativa entre la percepción y resultados de la encuesta aplicada a los docentes sobre sus competencias digitales. (Elaboración Propia)

Observamos que existen 7 puntos porcentuales de diferencia entre la percepción de los docentes y el nivel de competencia digital que poseen con lo cual podemos ver que existe una cierta relación entre la percepción y los resultados, pero entre los que se consideraban en el grado pionero que son el 3,4% que es el grado de mayor nivel, ninguno lograría cumplir con los requisitos ya que en los resultados de la encuesta este nivel tendría 0% del total de profesores evaluados.

6. CONCLUSIONES

En las áreas de compromiso digital y recursos digitales el nivel de competencias digitales corresponde a un nivel integrador que refiere que el docente experimenta con la tecnología educativa y reflexiona sobre su idoneidad para los distintos contextos educativos.

Respecto a las áreas de pedagogía digital y evaluación y retroalimentación a los estudiantes, los resultados indican que el nivel corresponde a explorador que implica poco contacto con la tecnología educativa, no ha desarrollado estrategias específicas para incluir las TIC en el aula y necesita orientación externa para mejorar su nivel competencial digital docente.

Por último, en las áreas de empoderar a los estudiantes y facilitar la competencia digital, los resultados establecen que los docentes se ubican en el nivel novato que explica muy poca experiencia y contacto con la tecnología educativa. El estudio puede potenciar los resultados en una muestra de mayor representatividad y con el análisis de diversas características sociodemográficas.

REFERENCIAS

C. Ballesteros-Regaña, J. C. Almenara, M. d. C. L. Cejudo, and J. A. Morales-Lozano (2010) "Usos del e-learning en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas," Pixel-Bit: Revista de medios y educación, no. 37, pp. 7–18.

M. d. C. Llorente Cejudo, V. Marín Díaz, and J. Cabero Almenara (2010) "Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de competencias tecnológicas del profesorado universitario," Revista Iberoamericana de Educación, 52 (7), 1-12.

R. E. C. Perú (2019) "Osiptel: El 73,4% de los hogares cuenta con un smartphone," Sep.

B. Williamson, J. Potter, and R. Eynon (2019) "New research problems and agendas in learning, media and technology: the editors' wishlist".

L. López and M.-C. Aguaded (2015) "La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación," Comunicar, vol. 22, no. 44, pp. 187–195.

A. Kukulska-Hulme (2012) "How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning?," The Internet and Higher Education, vol. 15, no. 4, pp. 247–254.

M. E. Gómez-Parra and C. A. Huertas-Abril (2019) "La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo xxi: Aproximación, factores y estrategias," Edmetic, vol. 8, no. 1, pp. 88–106.

M. Prendes Espinosa and I. Gutiérrez Porlán (2013) "Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas".

P. Aristizabal Llorente and E. Cruz Iglesias (2018) "Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado de educación infantil," Pixel-Bit, 52, 97-110.

M. J. R. Colmenero, M. C. S. Pérez, and R. C. Gutiérrez (2015) "El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las tic," Prisma Social: revista de investigación social, no. 15, pp. 254–295.

J. Cabero-Almenara and A. Palacios-Rodríguez (2020) "Marco europeo de competencia digital docente ‹digcompedu›. traducción y adaptación del cuestionario ‹digcompedu check-in›", Edmetic, vol. 9, no. 1, pp. 213– 234.

J. Cabero-Almenara, R. Romero-Tena, and A. Palacios-Rodríguez (2020) "Evaluation of teacher digital competence frameworks through expert judgement: the use of the expert competence coefficient" Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), vol. 9, no. 2, pp. 275–293.

C. Redecker and Y. Punie (2017) "European framework for the digital competence of educators. digcompedu. luxembourg".

H. Crompton, ISTE Standards for educators: A guide for teachers and other professionals. International Society for Technology in Education (2017).

A. Pérez-Escoda, R. García-Ruiz, and I. Aguaded (2019) "Dimensions of digital literacy based on five models of development/dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo," Cultura y Educación, vol. 31, no. 2, pp. 232–266.

J. Cabero-Almenara, R. Romero-Tena, J. Barroso-Osuna, and A. Palacios-Rodríguez (2020) "Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario," Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), vol. 4, no. 2, pp. 137–158.

N. Butcher, "Marco de competencias docentes en materia de tic UNESCO" 2019.

M. D. M. Rodríguez, V. G. Méndez, and A. M. R. Martin (2018) "Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio," Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 22, no. 3, pp. 253–270.

Competencias digitales en la formación inicial docente lambayecana: Diagnóstico en tiempos de COVID-19

Digital competences in initial Lambayecan teacher training: Diagnosis in times of COVID-19

Osmer Agustín Campos Ugaz
USAT, Perú

Silvia Georgina Aguinaga Doig
USAT, Perú

Jessica Natalí Gallardo Ramírez
USAT, Perú

Resumen

La presente crisis sanitaria producto de la pandemia por Covid-19, provocó la incorporación en el quehacer educativo de estrategias que posibiliten la continuidad del servicio, desde el nivel de educación básica regular hasta la educación superior universitaria; preocupando la calidad de la oferta tanto para los más pequeños como la formación inicial docente. Sin duda, se trata del desafío que promueve una reflexión permanente hacia el nacimiento de propuestas a fin de optimizar y robustecer el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas dentro de procesos de aprendizaje en los futuros docentes, quienes a su vez se vinculan desde la práctica pre profesional con otros niveles educativos.

El objetivo del estudio fue diagnosticar las necesidades formativas de las competencias digitales en estudiantes de las carreras profesionales de educación en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Así, bajo el enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo, en la investigación se utilizó el cuestionario de preguntas abiertas "Competencias Digitales", el mismo que consta de 20 ítems, atravesando procesos de validez y confiabilidad con valoraciones muy altas.

Los resultados dan cuenta de algunas inconsistencias en el desarrollo adecuado de las competencias digitales durante la formación inicial del profesorado, por consiguiente, es indispensable la intervención y profundización en conocimiento, aplicación de recursos con orientación educativa, fortalecimiento de una herramienta tecnopedagógica que debe incluirse en los planes curriculares y dinamizar sostenidamente las competencias del perfil de egreso, que posibilite de manera eficiente su ejercicio profesional.

Palabras clave: Competencias digitales, formación inicial docente, Transformación digital, Covid-19.

Abstract

The still present health crisis as a result of the Covid-19 pandemic, caused the incorporation in the educational work of strategies that allow the continuity of the service, from the level of regular basic education to higher university education; worrying about the quality of the offer both for the little ones and the initial teacher training. Undoubtedly, it is about the challenge that promotes permanent reflection towards the birth of proposals in order to optimize and strengthen the pedagogical use of technological tools within learning processes in future teachers, who in turn are linked from pre-professional practice with other educational levels. The objective of the study was to diagnose the training needs of digital skills in students of professional education careers at the Santo Toribio de Mogrovejo Catholic University. Thus, under the quantitative approach, non-experimental design and descriptive level, the research used the open question questionnaire "Digital Competences", which consists of 20 items going through validity and reliability processes with very high evaluations. The results obtained account for some gaps in the adequate development of digital skills during initial teacher training, therefore, intervention and deepening of knowledge, application of resources with educational orientation, strengthening of a techno-pedagogical tool that must be included in the curricular plans and improve the profile of the graduate.

Keywords: Digital skills, initial teacher training, Digital transformation, Covid-19.

INTRODUCCIÓN

La transformación digital obligó a repensar en la calidad educativa de la formación inicial docente lambayecana en un contexto frente a la crisis sanitaria por Covid-19, de tal manera que se fortalezca el aprendizaje en escenarios no presenciales y/o virtuales con mayor preponderancia. Es claro que esta situación debe afrontarse bajo la necesidad de desarrollar competencias digitales cada vez más sólidas.

En esa línea, los sistemas educativos en el mundo tienen poca claridad para revertir la problemática que afecta a los estudiantes de los diferentes niveles educativos, salvo casos excepcionales. En concordancia con ello, Martínez y Acuña (2020), esclarece la necesidad que presentan los actuales docentes en el desarrollo de la educación remota, infiriendo del estudio mexicano que, parte de la responsabilidad la tienen los centros de preparación superior donde la práctica docente debe reestructurarse a partir de las tendencias educativas globales. Desde esta lógica, según Pacheco (2013), es prioridad de las universidades promover de manera eficiente competencias en la formación inicial que coadyuven a la excelencia académica.

Entre las demandas más urgentes de atender respecto a la preparación inicial docente, es interés de esta investigación abordar las competencias digitales, en vista de haber migrado a modalidad de estudio virtual por la presencia del estado de pandemia aún vigente.

A propósito, se define a las competencias digitales como los saberes articulados concordando con las definiciones que analiza el marco común de competencia digital docente. La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (European Parliament and the Council, 2006, citado por INTEF, 2017, p.12). Del mismo modo, Lucas (2020), empleó como referente el marco DigCompEdu para la elaboración del instrumento, proporcionando saberes beneficiosos para los planes curriculares de formación docente.

Como indica Ferrari (2012), la adquisición de la competencia en la era digital; específicamente en los estudiantes de las carreras de educación, requieren adoptar actitudes que les permitan adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, pero también su apropiación y adaptación a los propios fines e interacciones sociales. Esto implica una manera específica de actuar e interactuar, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica pedagógica.

En ese sentido, García y Martín (2016, citado por Lévano et al. 2019) mencionaron que actualmente existe un consenso cuya extensión abarca vastos sectores en la sociedad por la cual se concibe el que los docentes deben poseer una serie de competencias digitales necesarias con la finalidad de explotar la mayor cantidad de capacidades pedagógicas en relación a las nuevas tecnologías orientadas a la formación profesional, estructuración de novedosos planteamientos curriculares y novísimas tendencias en relación al intrincado campo de la evaluación de los aprendizajes bajo esta vertiente. Sin embargo, mencionan Rangel y Peñaloza (2013), que para alcanzar cierto grado de materialización deseado se requiere urgentemente, la confirmación de aptitudes digitales que le facilitarán al docente el empleo óptimo de las TIC con lo cual alcanzarán una mejor performance en relación con el desarrollo de las competencias digitales.

En consideración a lo mencionado por García y Martín, es relevante mencionar que los estudiantes de las carreras de educación constituyen las generaciones subsiguientes de docentes quienes asumen el reto de educar en escenarios no presenciales para los cuales no han sido preparados; así mismo se debe garantizar la continuidad del paradigma socio constructivista del Currículo Nacional, centrado en el enfoque por competencias (MINEDU, 2016).

Según Tobón (2012), las competencias son una actuación integral ante retos del contexto que implican el desarrollo y la puesta en acción de forma articulada de diversos saberes: saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer. El término de competencias según Zabala y Arnau (2007, p.43-44, citado por Rangel, 2015), la define como "la capacidad del ser humano para realizar un conjunto de actuaciones, mediante la articulación de sus múltiples recursos personales (actitudes, conocimientos, emociones, habilidades, valores…), con el propósito de lograr una respuesta satisfactoria a un problema planteado en un contexto determinado".

Por consiguiente, en el currículo de las carreras profesionales de educación en universidades nacionales y de la localidad debería incorporarse el desarrollo de competencias digitales de manera transversal en contextos no presenciales. Las actividades académicas desde marzo del presente año, han sido desarrolladas en estos escenarios no previstos sorprendiendo la falta de preparación; sin embargo, se ha atendido la emergencia educativa con gran esfuerzo, dependiendo el resultado, de las regulaciones propias al interior de las universidades y su organización.

Algunas manifestaciones del problema incurren en la tendencia particular de los jóvenes al uso de la tecnología de información digital, pero con escasa práctica en el campo de la pedagogía y desconociendo los términos técnicos, con clara disposición en el acceso a redes sociales para desarrollar trabajo colaborativo, entre otros. No obstante, el uso de plataformas como un recurso formal para el trabajo sincrónico es empleado con frecuencia, pero poco preferido, con la constante amenaza que significa el pobre nivel de conectividad, un aspecto ajeno pero presente en varias realidades y que los inclina por el trabajo asincrónico.

En suma, es pertinente mencionar que hoy en día los estudiantes prefieren tipos de comunicación informal, líquida, flexible y cambiante. No resulta interesante la solidez o lo formal. En ese sentido, haciendo alusión a la modernidad líquida Bauman (2003), reflexiona acerca del espacio/tiempo y su separación, antes éstos estaban unidos y representaban fuerzas conjuntas para sí. Actualmente, no sólo se han separado, sino que también hacen fuerza en contra de sí, sobre todo el tiempo frente al espacio. El primero es el medio, herramienta de conquista del segundo; antes se encontraba a la par de los sentidos, sin embargo, con los avances tecnológicos, esta percepción del tiempo se ha transformado de manera tal que, lo que antes parecía tan lejos, ahora solo está a un click de todos, de esa manera se conquista el espacio, un trofeo instantáneo, que más tarda en tener pasado que futuro.

Finalmente, el trabajo se justifica en la necesidad que presenta la sociedad de lograr futuros profesionales en el campo de la educación con determinadas condiciones humanas, cognitivas, técnicas y profesionales relacionadas a paradigmas educativos vinculados con entornos virtuales de aprendizaje (Burbules, 2014, citado por Vega, 2019). Lo anterior, objeto de transformación que demanda el sistema actual, impactando en mejoras de la calidad del servicio ofrecido a través de las instituciones educativas y lo que significa el desarrollo de la región y del país en base al progreso de estas. No cabe duda que el estudio es relevante al, a través del diagnóstico desarrollado, conferir vital importancia a procesos de concientización, útiles en el actuar y proponer nuevas formas de aprender, interactuar, socializar, incluso la creación de comunidades de aprendizaje en escenarios no presenciales. Es decir, se promueve el surgimiento de siguientes investigaciones y en el caso específico de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, obtener respuestas para el replanteamiento de mallas curriculares, por ende, garantizar competencias del perfil de egreso, fundamentales en estas épocas.

1. CONTEXTO

La Ley Universitaria, Ley N° 30220 declara que la universidad es una comunidad académica promotora de investigar y hacer docencia. Esta condición exige también el desarrollo de habilidades pedagógicas para la integración de las TIC en el proceso de formación del estudiante de pregrado y posgrado.

En concordancia a lo mencionado anteriormente, las instituciones de educación superior universitaria en las carreras de educación, requieren ser dotadas de adecuada infraestructura tecnológica al servicio de la información y comunicación para fines académicos y científicos, considerando que los docentes en formación deben poseer competencias digitales. En referencia a ello, estas competencias no es solamente entender cómo usar las tecnologías, sino que indefectiblemente pasa por la necesidad de comprender el profundo impacto de las tecnologías en el mundo digital. Entonces, emergen tres categorías analíticas: contenidos, pedagogía y tecnología (Vega, 2019), las que están incluidas de alguna manera, en el instrumento para identificar las necesidades de los universitarios.

2. DESCRIPCIÓN

La indagación abordada es de enfoque cuantitativo, no experimental, descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); cuyo propósito fue diagnosticar las necesidades formativas de las competencias digitales en estudiantes de las carreras profesionales de educación y futuros docentes, a fin de contribuir a los planes curriculares de egreso de los programas académicos ofertados actualmente.

La población estuvo conformada por estudiantes matriculados del quinto al décimo ciclo de la Escuela Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, la misma que asciende a un total de 200 jóvenes, siendo 92 la muestra seleccionada mediante el muestreo no probabilístico intencional (Bernal, 2016).

La recolección de datos fue realizada utilizando la técnica de encuesta mediante el Cuestionario de Competencias Digitales (CCD). Contiene 20 preguntas abiertas distribuidas en cinco dimensiones; alfabetización digital, comunicación digital colaborativa, producción de contenidos, salud y uso de recursos y resolución de problemas digitales. La validación de contenido del instrumento se determinó mediante el método del juicio de expertos, al contar con el criterio de cinco especialistas; procesado, además, mediante V de Ayken, obteniendo un valor de 0,85% que lo ubica en escala muy alta, demostrando que la herramienta empleada, es clara, coherente y relevante. A la vez, se consideró como referente al instrumento Technology-mediated learning propuesto por Wang, Zhang, Du, Wang (2018), en un estudio cuyo propósito fue evaluar el efecto del TML en el aprendizaje de estudiantes universitarios.

A fin de acceder a los sujetos del estudio, se generó el instrumento CCD en Google Forms, permitiéndose el recojo de datos en un período de 30 días calendario, comprendidos entre el 15 de agosto y el 15 de septiembre de 2020. Cabe decir, se obtuvieron las autorizaciones correspondientes previa a la aplicación, la misma que se viabilizó a través del recurso digital más común usado por los estudiantes universitarios.

El procesamiento y análisis cualitativo, se realizó mediante el programa Atlas.ti8, ingresando la información recolectada, de modo que citas y códigos conjuntados permitieron arribar a algunas categorías y subcategorías diseñadas, a su vez, examinar minuciosamente los hallazgos en campo.

3. RESULTADOS

Con los siguientes resultados se logra el impacto sobre la formación inicial del profesorado, componente importante en las aspiraciones hacia la transformación en base al desarrollo de una tecnopedagogía. En el estudio, se logró determinar el nivel de competencias digitales en base a cinco dimensiones, las mismas que se plasman en la figura adjunta.

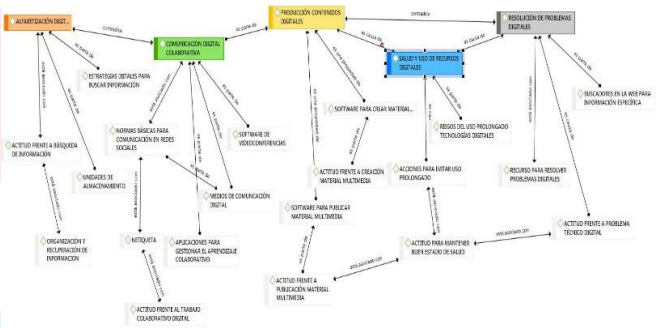


Figura 1. Análisis de las interrelaciones entre las dimensiones del estudio.

Alfabetización digital

Según el análisis realizado, se observa que muy pocos estudiantes emplean estrategias digitales cómo usar palabras claves, escribir correctamente las palabras, entre otras. Sin embargo, la mayoría las confunde con los recursos digitales y considera a los sitios web y otros buscadores como estrategias. Por lo tanto, se vinculan y desarrollan competencias digitales, pero no emplean ni dominan términos relacionados a la temática. Al no poder recuperar y organizar la información digital de manera adecuada genera actitudes de confusión, desánimo, intolerancia a la frustración en los estudiantes, quienes a pesar de hacer esfuerzos por manejar de la mejor manera esta situación, se ven expuestos a constantes episodios de estrés. En consecuencia, respecto de la alfabetización digital, se evidencia desconocimiento total acerca de las estrategias para buscar información, lo que se refleja al momento de hurgar, seleccionar y analizar información teórica para la presentación de trabajos.

Comunicación digital colaborativa

Respecto de la comunicación digital colaborativa está directamente relacionada con las normas básicas que regulan el uso de redes sociales, determinando que la mayor

parte de estudiantes encuestados las prefieren y consideran como segunda opción el empleo de software para videoconferencias, puesto que en la primera opción pueden acceder a este tipo de reuniones en todo tiempo y momento sin verse expuestos a problemas de conexión recurrentes. Asimismo, existe un mayor conocimiento por las normas de comunicación digital pero no las identifican como netiquetas. También emplean recursos digitales comunes y básicos para el trabajo colaborativo como drive y continúa la constante preferencia por aplicaciones como WhatsApp para realizar coordinaciones en los trabajos colaborativos. Sin embargo, es limitado el uso de otros recursos digitales que permitan gestionar el estudio de manera académica. En definitiva, el estudiante opta por emplear aplicaciones para celulares o redes sociales con la finalidad de coordinar la realización de trabajos colegiados y colaborativos, aduciendo mantener actitudes de perseverancia, buena disposición y control emocional, sintiéndose más cómodos y sin presión cuando hacen uso de estas redes.

En resumen, los evaluados desconocen la netiqueta asociada con las normas básicas para la comunicación digital y la actitud frente al trabajo colaborativo. Siendo aquellas quienes regulan un clima de cordialidad puesto que evita la transgresión de derechos de los usuarios en contextos no presenciales o espacios virtuales. En el conocimiento y uso las aplicaciones para gestionar el aprendizaje colaborativo evidencian el poco conocimiento y su empleo al indicar que usan aplicaciones básicas como google drive, dejando de lado aquellas herramientas como Draw.io, Mind Mud, entre otras diseñadas para planificar y crear proyectos de manera colaborativa, elaboración de flujogramas y esquemas dinámicos.

Producción de contenidos digitales

En referencia a la producción de contenidos digitales y considerando que los estudiantes desconocen las estrategias de búsqueda de información, es posible deducir que la producción y publicación de esta sea pobre. Los hallazgos resaltan el uso de Power Point, Inshot, Filmora, entre otros. Sin embargo, se omiten aquellos como Edilim, Atenex, Exelearning, software y poderosos instrumentos para la creación de contenidos educativos digitales, como libros interactivos multimedia y accesibles a la docencia. Cabe señalar que los estudiantes manifiestan conformidad y gusto por las herramientas que utilizan expresando optimismo y buena disposición para innovar, sin embargo, se limitan al uso de softwares básicos en la creación y producción porque no conocen otros.

Salud y uso de recursos digitales

En cuanto a la salud de uso y recursos digitales son bastante conscientes al reconocer los riesgos, puesto que revelan sentirse agotados en la virtualidad e identifican acciones para contrarrestar y superar este tipo de dificultades como hacer pausas, descansar por tramos y organizar sus horarios. La actitud frente al trabajo remoto y al estudio en escenarios no presenciales es de cansancio y desgaste mental y físico, dolor de articulaciones, espalda, cabeza, entre otros mencionados.
Resolución de problemas digitales

Por último, acerca de la resolución de problemas digitales, los estudiantes refieren acceder directamente a buscadores comunes como google y google académico, enfrentado este tipo de situaciones problemáticas buscando ayuda en los tutoriales de YouTube y en la mayoría de ocasiones, solicitando el apoyo técnico de un especialista.

En coherencia con los resultados, el trabajo de Ä°lknur ReisoÄŸlu & AyÃ§a Ã‡ebi, (2020), es prioritario que en la formación profesional se incorpore el desarrollo de competencias digitales, estructurando cursos donde el estudiante reciba la suficiente orientación teórica y pueda aprender haciendo, resaltando la importancia en su preparación y asuma de manera competitiva la docencia, investigación, gestión y responsabilidad social, campos en los que se desenvolverá en el ejercicio de su profesión.

4. CONCLUSIONES

En el estudio se diagnosticó las necesidades formativas de las competencias digitales en estudiantes de las carreras profesionales de educación en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, esto permite la reformulación de los planes curriculares de estudio, de modo que se contribuya al logro de competencias del perfil de egreso, considerando la formación holística e integración de los papeles como docente, investigador, gestor y desarrollador de la responsabilidad social en los futuros maestros, lo que impactará en su quehacer profesional próximo.

En un escenario, adverso, difícil y con cambios notables que exigieron adaptación inmediata a la cultura digital, situación experimentada por la educación universitaria en el tiempo de pandemia por COVID-19, surgen algunos mecanismos para sobrellevar la educación remota en la que estuvieron involucrados los estudiantes de las carreras profesionales de educación, a través de la práctica profesional. Ello permitió dar inicio a la indagación y determinar la urgencia de actuación sobre los planes de estudio.

Siendo el diagnóstico revelador de necesidades actuales con el factor presente de un estado distinto llamado comúnmente nueva normalidad, el trabajo sugiere de manera proyectiva considerar darle un real sentido de utilidad y creación de entornos diferentes para el aprendizaje que promuevan no solo el logro de estos, sino la sinergia entre los actores, entendiendo que el tipo de comunicación sincrónica y asincrónica, en ocasiones resulta ser distante generando una comunicación escasa de calidez y en desmedro de la calidad educativa. En tal sentido, urge pasar por un proceso sostenido de transformación a la cultura digital para adaptarse al contexto y a los que vendrán producto de la pandemia. Por lo tanto, "nuestras escuelas y universidades no pueden permanecer ya al margen de esta transformación" (Freire y Brunet, 2016, p. 86).

En la investigación se analizaron elementos de las competencias digitales, concordando con Cabero y Llorente (2008), quienes sugieren la identificación de barreras espacio temporales que faciliten interactuar al docente con sus estudiantes. Asimismo, esto lograría el aumento de las estrategias para co-

municarse, optimizar los contextos interactivos, beneficiando el aprendizaje individual y colegiado, procurando actividades permanentes de orientación y tutoría, flexibilizando la organización de la gestión pedagógica. También, la propuesta incluye asegurar la continuidad de los egresados y futuros profesionales en diferentes escenarios (remotos, no presenciales y virtuales) que permitan deshacer ideas pre establecidas en relación a tradicionales esquemas para el aprendizaje.

Para finalizar el acápite, vale decir, que con los resultados obtenidos se propicia el nacimiento de propuestas institucionales en el nivel superior universitario. Es decir, a fin de atender futuras generaciones de estudiantes con planes/currículos imbuidos en culturas digitales, en coherencia con la sociedad de la ciencia y el conocimiento, donde van acrecentando cada día, mayores exigencias como el desarrollo de habilidades blandas y saberes complejos inmersos en competencias útiles, aplicables a la vida y el progreso del colectivo.

AGRADECIMIENTO

A los estudiantes de las carreras profesionales de educación en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, participantes en el estudio.

REFERENCIAS

Ä°lknur ReisoÄŸlu, AyÃ§a Ã‡ebi, (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. Computers & Education, Volume 156,2020, 103940, ISSN 0360-1315, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940. (http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013152030138X)

Bernal, C. A. (2016). Metodología de la Investigación (2 ed). Colombia: Pearson Educación.

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008): "La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI", Revista Portuguesa de Pedagogía, 42, 2, 728. (ISSN: 0870418).

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC 25351 – Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC25351_EN.pdf

Freire, J., & Brunet, K. (2016). Políticas y prácticas para la construcción de una Universidad Digital. La cuestión universitaria, 6, 85-94. Recuperado de: http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3388

INTEF (2017) Marco común de competencia digital docente. Recuperado de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Lévano, L. et. al. (2019). Competencias digitales y educación. Propósitos y Representaciones, 7(2), 569-588. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F. Moreira, A., Redecker, C. (2020). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? Computers & Education, Volume 160, 2021, 104052, ISSN 0360-1315, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052. (http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520302505)

Mérida, Y. & Acuña, L. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 61-82. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004

MINEDU (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Pacheco, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Los recursos de la web 2.0. Revista De Lenguas Modernas, (18), 337-350,501. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1448059119?accountid=37610

Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 46, enero-junio, 2015, pp. 235-248. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/368/36832959015.pdf

Rangel, A., & Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación: construcción y prueba empírica de instrumento de evaluación. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 43, 9-23. Doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.01

Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación. México: CIFE.

Vega, E. (2019). Competencias digitales para la educación superior universitaria y la investigación científica: entre el conectivismo y la infoxicación. Recuperado de http://www.caen.edu.pe/wordpress/wp-content/uploads/2019/05/12-VEGA-ENVER.pdf

Wang, S., Zhang, K., Du, M. y Wang, Z. (2018). Desarrollo y validez de medición de un instrumento para el impacto del aprendizaje mediado por tecnologías en los procesos de aprendizaje. Computadoras y educación, 121, 131-142.

ANEXOS

Cuestionario de Competencias Digitales (CCD): https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLtUqY-5TdE7nKHa-95rr1rtV8j_xUKH3ioYlzXqSq1eGUpQ/viewform?usp=sf_link

Anexo 1: Cuestionario de competencias digitales (CCD)

CUESTIONARIO COMPETENCIAS DIGITALES (CCD)				
OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Diagnosticar necesidades formativas de las competencias digitales en estudiantes de Educación.				
CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	DEFINICIÓN	N°	ÍTEM
COMPETENCIAS DIGITALES (CD)	**Alfabetización digital (AD)**	Capacidad para la búsqueda, organización y recuperación de la información digital.	1	¿Qué estrategias digitales empleo para buscar información?
			2	¿Cuál es mi actitud frente a la búsqueda de información empleando recursos tecnlógicos?
			3	¿Qué unidades de almacenamiento empleo para organizar la información?
			4	¿Cómo organizo y recupero la información digital almacenada?
	Comunicación digital colaborativa (CDCo)	Capacidad para el trabajo en equipo e intercambio comunicativo empleando el soporte digital.	5	Con frecuencia, ¿qué medios de comunicación digital empleo para fines académicos?
			6	A menudo, ¿qué software de videoconferencias empleo?
			7	¿Cuál es mi actitud frente a la realización del trabajo colaborativo digital?
			8	¿Cuáles son las normas básicas para la comunicación en las redes sociales?
			9	¿Qué normas de netiqueta utilizo en los servicios en línea como: correo, chats, web, redes sociales, blogs u otros?
			10	¿Qué aplicaciones uso para gestionar el aprendizaje colaborativo digital?
	Producción contenidos digitales (PCD)	Capacidad para la producción de material educativo haciendo uso de los recursos digitales.	11	¿Qué tipo de software empleo para crear material multimedia?
			12	¿Cuál es mi actitud frente a la creación de material multimedia?
			13	¿Qué softwares utilizo para publicar el material multimedia?
			14	¿Cuál es mi actitud frente a la publicación de material multimedia?
	Salud y uso de recursos digitales (SURD)	Capacidad para prevenir riesgos en referencia a la salud física y socioemocional.	15	¿Qué riesgos adversos produce el uso prolongado de las tecnologías digitales?
			16	¿Qué acciones realizó para evitar el uso prolongado de la tecnología digital?
			17	¿Cuál es mi actitud para mantener un buen estado de salud en relación al uso de la tecnología digital?
	Resolución de problemas digitales (RPD)	Capacidad para afrontar situaciones de dificultad en entornos digitales.	18	¿A qué tipo de buscadores en la web ha recurrido para encontrar información digital específica?
			19	¿A qué tipo de recursos accedo para resolver problemas digitales?
			20	¿Cuál es mi actitud frente a un problema técnico digital?

Anexo 2: Cuestionario competencias digitales Google Forms

USAT
Universidad Católica
Santo Toribio de Mogrovejo

Cuestionario Competencias Digitales

Lee detenidamente y responde con veracidad. Agradecemos la colaboración en el desarrollo del presente instrumento, el mismo que tiene como propósito diagnosticar necesidades formativas de las competencias digitales en estudiantes de Educación.

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Institución de formación docente (Universidad o Instituto)

Tu respuesta

Siguiente

Lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad en niños del nivel inicial de la ciudad de Puno

Development of language pictographic evolving and personality traits in children level initial Puno

Dra. Kelly Ivonne Ayala Pineda
UNA Puno, *Perú*

Dra. Nátali Ardiles Cáceres
UNA Puno, *Perú*

Ms.Sc. Luis Hugo Huacasi Vásquez
UNA Puno, *Perú*

Ms. Luis Enrique Baca Wiesse
UNA Puno, *Perú*

Resumen

El trabajo de investigación responde al enunciado: ¿Existe relación entre el desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños del nivel inicial de la ciudad de Puno?, teniendo como objetivo general determinar si existe relación entre el desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños, los objetivos específicos planteados son: Identificar los patrones predominantes en el lenguaje pictográfico evolutivo, identificar los estilos predominantes del lenguaje pictográfico evolutivo, y caracterizar los rasgos de personalidad frecuentes de los niños, así como identificar el desarrollo del lenguaje pictográfico según edad e institución educativa inicial. La metodología utilizada es de tipo descriptivo correlacional causal, considerando el enfoque cuantitativo lógico, analítico crítico que promueve la investigación. Los resultados se evidencian con la aplicación del TEGNA – test esquema guía del lenguaje pictográfico evolutivo de niños y adultos que ha permitido la medición y ayuda diagnóstica en niños de 3, 4 y 5 años; demostrando que existe relación entre el desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños del nivel inicial de la ciudad de Puno, con un nivel de significancia del 1.3% de acuerdo a la prueba estadística de chi cuadrada de Pearson.

Palabras clave: Lenguaje pictográfico evolutivo, personalidad, estilos, patrones.

Abstract

The research work responds to the statement: Is there a relationship between the development of the evolutionary pictographic language and the personality traits of the children of the initial level of the city of Puno?, Having as a general objective to determine if there is a relationship between the development of language evolutionary pictographic and personality traits of children; The specific objectives raised are: Identify the predominant patterns in the evolutionary pictographic language, identify the predominant styles of the evolutionary pictographic language, and characterize the frequent personality traits of children as well as identify the development of the pictographic language according to age and Initial Educational Institution. The methodology used in the research is of a causal correlational descriptive type, considering the logical quantitative, critical analytical approach that the research promotes. The results are evidenced with the application of the TEGNA - test guide scheme of the evolutionary pictographic language of children and adults that has allowed the measurement and diagnostic aid in children of 3,4 and 5 years old; demonstrating that there is a relationship between the development of the evolutionary pictographic language and the personality traits of the children of the initial level of the city of Puno, with a level of significance of 1.3% according to the Pearson chi-square statistical test

Keywords: Training program, action research, development of learning.

1. INTRODUCCIÓN

Mucho se dice sobre la evolución o etapas por las que pasa el desarrollo del dibujo infantil, por ello es necesario destacar las contribuciones a nivel internacional, de Kellogg (1979) que ha observado en los niños la existencia de diseños universales, que tratan de representar la realidad a su modo con sentido comunicativo. Asimismo, de Victor Lowenffeld (1958) que con la aplicación del lenguaje pictográfico ha podido realizar algunos patrones predominantes en los dibujos que hacen los niños, jóvenes y adultos, al mismo tiempo que han podido establecer que estos están relacionados con las experiencias vividas desde los primeros años de edad y a lo largo la vida, lo cual implica que podemos identificar algunos patrones de comportamiento y de personalidad establecidos en cada uno de nosotros.

Son pocas las investigaciones relacionadas al arte infantil que se han difundido en el Perú; entre ellas tenemos los resultados de León Vásquez, L. y Castañeda Chang (2003) que permiten identificar en 60 niños maltratados y no maltratados de diversas instituciones de Lima, los indicadores emocionales en dibujos de la figura humana con el test de M. Koppitz, concluyendo que los niños maltratados dieron mayores indicadores emocionales, al dibujar la figura humana de tamaño pequeño con omisión de la boca y de los brazos, y/o el uso de transparencias; en cambio en el grupo de niños no maltratados se ve figuras grotescas con omisión de cuello, cuando demostraban emocionalidad.

Para el caso puntual del lenguaje pictográfico evolutivo, está el estudio del dibujo espontáneo de los niños y del adulto, realizado en Lima por Portocarrero (2011) donde evaluó transversalmente los dibujos de participantes comprendidos en edades entre 2 y 70 años, observándose el inicio y curso de sus gráficos evolutivos de infancia y niñez completa,

identificando el espectro de arqueográficos que se adquieren y guardan; y concluye en que al parecer el lenguaje pictográfico espontáneo humano, trunca el desarrollo en aquellos niños que no reciben estímulos suficientes en sus primeros años de la infancia.

En la actualidad podemos observar cómo muchos niños muestran dificultades al realizar sus dibujos y presentan problemas en su comportamiento, sin poder conocer las causas. Sin embargo, desde el lado anatomo neurológico, se afirma que el sistema sensorial es el principal recurso del desarrollo mental de la niñez; por lo tanto "percibir" es la condición estructural y base funcional para las habilidades de todo razonamiento y aprendizaje; y, por lo tanto, la raíz del conocimiento depende del mundo sensible, de la percepción de las estructuras que configuran el todo y no solo las partes de un objeto o de la realidad. (Arnheim, 1993)

Por otro lado, se sabe que el dibujo y la representación gráfica, como lenguaje, es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente; los niños no están preparados para dibujar en forma homogénea en los primeros años, tampoco progresan todos a un mismo ritmo en su aprendizaje, por lo que era necesario recoger esas evidencias y se pretende con el presente trabajo de investigación establecer la relación que existe entre el lenguaje pictográfico y los rasgos de personalidad de los niños de 3, 4 y 5 años del nivel inicial de la ciudad de Puno, a su vez identificar patrones de personalidad que pueden desembocar en otros problemas secundarios en los niños como baja autoestima e inseguridad.

2. CONTEXTO

La investigación ha sido ejecutada en el ámbito local del departamento de Puno, en niños de 3, 4 y 5 años del nivel de educación inicial, que considera el proceso pictórico espontáneo en diferentes edades, teniendo como objetivo determinar si existe relación entre el desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños, que con la aplicación del TEGNA – test esquema guía del lenguaje pictográfico evolutivo (Portocarrero, 2011), se ha identificado algunos patrones predominantes en los dibujos que realizan los niños.

El estudio tiene mucha relevancia en la actualidad por que pone énfasis al evaluar procesos pictóricos espontáneos en niños, mediante signos gráficos que se van complejizando hasta constituir un espectro de patrones y estilos con los que llega a la figuración y continúa enriqueciéndose, después de lo cual según es sabido se conserva por siempre.

Este trabajo aporta a un mejor conocimiento de la actividad pictográfica y nos abre el camino para comprender el desarrollo neuropsicológico, cognitivo y afectivo de los niños y niñas. La manera de evaluar el desarrollo en mención nos acerca a la naturaleza simbolizante y comunicacional del arte gráfico como lenguaje y para hacer un descarte rápido del desarrollo evolutivo pictográfico normal, versus el que no sigue patrones esperables. Es útil para la comprensión del ser humano en su proceso evolutivo normal o patológico, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo.

3. DESCRIPCIÓN

Es una investigación de enfoque cuantitativo con trasfondo cualitativo, lógico, analítico y crítico; de tipo no experimental correlacional-causal (Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L., 2014), puesto que intenta señalar la relación existente entre el lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad que tienen los niños del nivel inicial de la ciudad de Puno. La muestra de estudio estuvo conformada por 63 niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad, seleccionados de manera aleatoria, del ámbito local de la ciudad de Puno, específicamente instituciones educativas públicas como son: Llavini, Mañazo, Aplicación UNA y San José. La recolección de datos tuvo un periodo de cinco meses, y se obtuvo mediante la aplicación del TEGNA – test esquema guía del lenguaje pictográfico evolutivo de niños y adultos como un instrumento que permite la medición del desarrollo y ayuda diagnóstica, que fue aplicado directamente a los niños en sus instituciones educativas, el cual considera "7 estilos" y "47 patrones" del lenguaje pictográfico, que se pueden apreciar en la Figura 1.

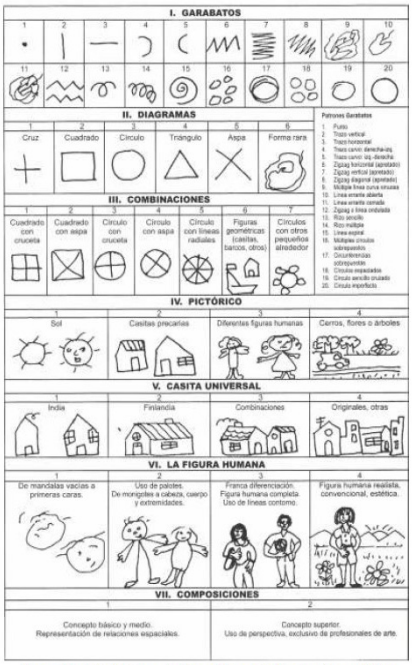


Figura 23. Guía del lenguaje pictográfico evolutivo de niños y adultos.
Referencia: (Portocarrero Rev. 2011)

Figura 1: Guía del lenguaje pictográfico evolutivo de niños y adultos

Aplicar el test tomó aproximadamente 15 minutos a los niños y niñas de 3 años; 45 minutos a los de 4 y 5 años. Son seis fichas de calificación por edades que sirven para cuantificar y cualificar los patrones y estilos que aparecen en los esquemas y pruebas gráficas, calificados identificando patrones y estilos que señala el test, y de esta manera determinar el nivel de desarrollo pictográfico y su relación con los rasgos de personalidad.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos con la aplicación del Test Esquema Guía del Lenguaje Pictográfico Evolutivo de niños y adultos TEGNA (Portocarrero, 2011) han permitido conocer el estado real del nivel de desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de las instituciones educativas del nivel inicial de Puno y de esta manera poder determinar la relación entre estas. En la **tabla 1** se presentan los resultados de los rasgos de personalidad por edad.

Tabla 1
Resultados de Rasgos de personalidad frecuentes según edad

	3 años		4 años		5 años	
Personalidad	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Riesgo	10	66.7	21	72.4	15	78.9
Normal	5	33.3	8	27.6	4	21.1
Total	15	100.0	29	100.0	19	100.0

Nota: f = frecuencia

Los resultados indican que los niños evaluados del nivel inicial de 3, 4 y 5 años de la ciudad de Puno, el 66.7%, 72.4% y el 78.9% respectivamente, demuestran que existe la tendencia a riesgos en su personalidad, puesto que algunos manifiestan rasgos con tendencia a la inseguridad, timidez, impulsividad, agresividad y falta de control en sí mismo; por otro lado el 33.3%, 27.6% y 21.1%, respectivamente, muestran rasgos de personalidad normal, es decir seguridad, predisposición y control de sus impulsos.

Se puede afirmar que estos rasgos son temporales ya que sabemos muy bien que los niños de esta edad no han desarrollado ni mucho menos completado su personalidad, por ello el uso del término tendencia.

Por otro lado, en la Tabla 2 se presentan los resultados del desarrollo del lenguaje pictográfico, considerando la edad de los niños.

Tabla 2
Resultados del desarrollo del Lenguaje Pictográfico según edad

	3 años		4 años		5 años	
Desarrollo del pictograma	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Regular	6	40.0	23	79.3	18	94.7
Bueno	3	20.0	5	17.2	1	5.3
Muy bueno	6	40.0	1	3.4	-	--
Total	15	100.0	29	100.0	19	100.0

Nota: f = frecuencia

Figura 4: Dibujo de niña de 3 años - La Familia Desarrollo: Muy bueno - por encima de lo esperado.

Figura 4: Dibujo de niña de 3 años: Mujer con vestido Desarrollo Bueno = Dentro de lo normal o esperado

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar en la figura 3, que el desarrollo los niños de 3 años es de muy bueno en el 40%, lo que indica que utilizan 2 estilos y más de 5 patrones en sus dibujos; el 40% tienen desarrollo regular, que significa que utilizan por lo menos 1 estilo y menos de 4 patrones; y el 20% se ubican en el desarrollo de bueno, que significa que utilizan en sus dibujos 1 estilo, y 6 patrones mínimamente.

Por otro lado, se observa en la figura 4 que el 79.3% de niños de 4 años tienen un desarrollo pictográfico de regular, permitiendo identificar que utilizan 4 estilos y por lo menos 8 patrones en sus dibujos; de desarrollo bueno en el 17.2%, lo cual significa que utilizan 6 estilos y mínimamente 10 patrones; y desarrollo de muy bueno en el 3.4%, lo que significa

que utilizan en sus dibujos 7 estilos y más de 10 patrones. Y respecto a los niños de 5 años se aprecia que su desarrollo es de regular en el 94.7%, estableciendo que utilizan 6 estilos y menos de 7 patrones en sus dibujos; de desarrollo bueno en el 5.3%, lo que significa que utilizan 6 ó 7 estilos y mínimamente 10 patrones en su dibujo.

Frente al planteamiento para determinar la relación existente entre el desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños del nivel inicial de la ciudad de Puno, se aplicó en la Tabla 3 y la Tabla 4 la prueba estadística de chi cuadrado, cuyos resultados se presentan.

Tabla 3
Relación entre el desarrollo del Lenguaje Pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,666a	2	,013
Razón de verosimilitudes	7,730	2	,021
Asociación lineal por lineal	2,513	1	,113
N de casos válidos	63		

Nota: Gl = Grados de libertad
Sig. = Nivel de significancia

Para la contrastación de la hipótesis se utilizó la chi cuadrada de Pearson, prueba altamente significativa que permite concluir que el desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños de nivel inicial de la ciudad de Puno tienen relación a un nivel de significancia de 1.3%.

Tabla 4
Resultados de la relación entre el desarrollo del Lenguaje Pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad en general

Escalas		Personalidad		Total	
		Riesgo	Normal	f	%
Lenguaje	Regular	38	9	47	74.60
Pictográfico	Bueno	3	6	9	14.29
	Muy bueno	5	2	7	11.11
Total		46	17	63	100.00

Nota: Gl = Grados

En la Tabla 4 considerando la relación entre el desarrollo del lenguaje pictográfico y los rasgos de personalidad de los niños, se observa al 74.60% equivalente a 47 niños, que se encuentran en la escala de regular, pues el trazo es débil en algunos niños y en otros es muy fuerte; el espacio que ocupan en sus trazos es pequeño y las formas son alargadas; por lo que proyecta una tendencia a presentar riesgos de distorsión en su personalidad.

5. CONCLUSIONES

El artículo por ser de alcance exploratorio tiene algunas restricciones, como el de ser un estudio basado en el análisis y el reporte de las manifestaciones pictográficas de un grupo representativo no muy numeroso de niños entre las edades de 3, 4 y 5 años del ámbito local de la ciudad de Puno, lo que hace necesario plantear como reto la realización de nuevas indagaciones con una muestra mucho más amplia.

Los resultados demuestran que existe relación entre el desarrollo del lenguaje pictográfico evolutivo y los rasgos de personalidad de los niños del nivel inicial de la ciudad de Puno con un nivel de significancia del 1.3% de acuerdo a la prueba estadística de chi cuadrado de Pearson.

Se pudo identificar que los "patrones" predominantes en el lenguaje pictográfico evolutivo de los niños del nivel inicial son: el trazo vertical en el 73% para el estilo garabatos, el círculo en el 68% para el estilo diagramas, círculos con otros pequeños alrededor en el 19% para el estilo combinaciones, diferentes figuras humanas en el 44% para el estilo pictórico, casita india en el 3% para el estilo casita universal, figura humana con palotes y monigotes en el 40% para el estilo figura humana.

Por otro lado, los "estilos" predominantes en el lenguaje pictográfico evolutivo que se han identificado son: garabatos en el 100%, diagramas en el 55%, pictórico en el 33%, figura humana en el 31%, combinaciones en el 18% y, casita universal en el 5% de los niños.

Asimismo, las características de los rasgos de personalidad frecuentes son tendencia a la inseguridad, timidez, impulsividad, y agresividad. El desarrollo del lenguaje pictográfico identificado según edad indica que el 40% de los niños de 3 años están en el nivel regular, otro 40% de niños están el nivel de muy bueno; por otro lado, los niños de 4 años tienen un nivel de regular en el 79%, también los niños de 5 años tienen un nivel de regular en el 95%.

Además, considerando el espacio que ocupa, la fuerza y tipo de trazos en los dibujos que realizaron los niños, se pudo identificar los rasgos de personalidad; por lo que existe la tendencia a que tengan riesgos en su personalidad y muestran rasgos con tendencia a la inseguridad, timidez, impulsividad, agresividad y falta de control en sí mismo; y el porcentaje menor de niños demuestran rasgos de personalidad normal, es decir seguridad, predisposición y control de sus impulsos.

Se puede afirmar además que estos rasgos aún están sujetos a cambiar ya que se sabe muy bien que los niños de estas edades aún no han desarrollado ni mucho menos completado el desarrollo de su personalidad, por ello el uso del término tendencia.

Se sugiere promover acciones que permitan mejorar el desempeño y capacidades del docente considerando el dibujo que realizan los niños como una herramienta que permita detectar

los rasgos de la personalidad y frente a la presencia de manifestación de una distorsión poder dar un tratamiento oportuno en los estudiantes a temprana edad.

REFERENCIAS

Arnheim. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill.

Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.

León Vasquéz, L. y Castañeda Chang, A. M. (2003). *indicadores emcoionales del test del dibujo de la figura humana de Koppitz en niños maltratados y no maltratados*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de http://psicocentro.com/cgi-binm/articulo-5asp?texto=art3a002

Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.

Portocarrero, C. (2011). *Test Esquema Guía del Lenguaje Pictográfico Evolutivo de niños y adultos*. Lima: San Marcos.

El método MAPIDO para iniciación de lectoescritura en la IEI N° 1228 Nueva Esperanza Puno

Mapid method for Initiating to Reading and Writing Initial Educational Institution N 1228 New Hope Puno

Sarita Durán Chambilla
UNAP, Perú

Gabriela Cornejo Valdivia
UNAP, Perú

Carolina Kennedy Salas Luza
UNAP, Perú

Yannina Mitza Arias Huaco
UNAP, Perú

Percy Samuel Yábar Miranda
UNAP, Perú

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar el nivel de eficacia del método MAPIDO en la iniciación de la lectoescritura en niños de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 1228 Nueva Esperanza Manto Puno – 2019, siendo los objetivos específicos: Identificar el proceso lector y el nivel de adquisición del lenguaje escrito alcanzado. La investigación es experimental con una pre prueba y post prueba con un solo grupo de control, un total de 15 estudiantes, para ver qué nivel tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo y corroborar el nivel que alcanzó el grupo referente a la variable dependiente después del estímulo. Según los resultados de investigación, en el pre test el nivel de lectoescritura es bajo, se ubica en nivel perceptivo y pre silábico con un 100% y en el postest los niveles de lectoescritura aumentan a Medio y Alto alcanzando los niveles de acceso léxico y proceso sintáctico en lectura, silábico y silábico alfabético en escritura, con porcentajes de 27% y 73%. En conclusión se afirma que el nivel de eficacia del método MAPIDO es altamente eficaz en la iniciación de la lectoescritura desde un enfoque comprensivo, basado en un aprendizaje significativo y multisensorial.

Palabras clave: Conciencia fonológica, fonética, léxica, método Mapido, silábica

Abstract

The main objective of this research work was to determine the level of effectiveness of the MAPIDO method in the initiation of literacy in 5-year-old children of the Initial Educational Institution No. 1228 Nueva Esperanza Manto Puno - 2019, being the specific objectives: Identify the reading process and the level of acquisition of written language achieved. The type of Research is experimental with a pre-test and post-test with a single control group, with a total of 15 students, to see what level the group had in the dependent variables before the stimulus and to corroborate what level the group reached regarding the dependent variable after stimulus. According to the research results, in the pre-test the level of literacy is low, reaching the perceptual and pre-syllabic level with 100% and in the post-test the levels of literacy increase to Medium and High, reaching the levels of lexical access and process syntactic in reading, syllabic and syllabic alphabetic in writing, with percentages of 27% and 73%. In conclusión, it is stated that the level of efficacy of the MAPIDO method is highly effective in the initiation of literacy from a comprehensive approach, based on meaningful and multisensory learning.

Keywords: Lexical awareness, phonological, phonetic, MAPIDO method, syllabic

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de la intervención es mejorar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas (Barbara, 2016), a pesar de ser una práctica indispensable para que una persona sea considerada alfabetizada, esta se imparte en muchas ocasiones como algo que debe ser enseñado metódicamente, tradicionalmente lo cual no debería ser así, debido a que su aprendizaje supone una serie de habilidades (Selfa, 2015); la lectura es la vía de acceso a la mayoría de conocimientos que necesitará aprender el estudiante para su formación académica (Rodino, 2016). Es por ello que la lectoescritura es una habilidad útil y necesaria para la comunicación interpersonal (Espinosa, 2016).

El significado de la sigla MAPIDO se atribuye a los nombres de los autores de las teorías científicas que respaldan el método propuesto: MA de la pedagoga María Montessori, PI del psicólogo y biólogo Jean Piaget y DO del médico neurólogo Gleen Domán. Su propuesta parte de globalidades, en la primera etapa se hace uso de los bits de inteligencia propuesto por el Dr. Glenn Doman, se trata de unidades de información presentadas a los niños de una forma breve, con lo que se consigue captar la atención.

Los bits son estímulos. Un bit de inteligencia es un bit de información. Su realización concreta se encuentra en el uso de una ilustración o dibujo muy preciso, los bits se muestran de una manera rápida, agrupados por categorías, en tres sesiones diarias, cada estímulo dura un segundo y las sesiones deben ser siempre muy breves, el silencio de los niños y el entusiasmo de la maestra son indispensables (Andreu, 2013).

En la segunda etapa se realiza la decodificación, propuesta por la Pedagoga María Montessori, que consiste en despertar la conciencia de los sonidos e identificar cómo se construyen

las palabras (conciencia fonológica), y ayudar a reconocer los símbolos que representan estos sonidos (correspondencia grafía - fonema), que se da a través de lo multisensorial (Camacho, 2000). Se presenta una secuencia de actividades que le permite al estudiante decodificar las palabras por medio de actividades de juego que desarrollan la conciencia fonológica, léxica, silábica, conciencia de fonema. Finalmente en la tercera etapa se plasma lo codificado por medio del tablero DOES.

El tablero DOES significa hacer, es un tablero que contiene las imágenes de las palabras presentadas en los bits de inteligencia, en el que el estudiante representa el nombre de cada imagen por medio de signos. Investigaciones recientes sobre la relación entre conciencia fonológica y lectoescritura, dan a conocer que dicha relación es bidireccional y recíproca: la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición de la lectoescritura, y la instrucción en lectoescritura desarrolla igualmente dicha conciencia (Cabeza, 2019).

Cuando un niño está aprendiendo a leer primero debe aprender a relacionar el lenguaje auditivo con el escrito, este proceso se da por medio de la conciencia fonológica, basada en el conocimiento del sonido de las palabras habladas en el aprendizaje de la lectura (Caballero & Galvez, 2014). La conciencia fonológica predice el éxito, ya que es una habilidad metalingüística que permite identificar y manipular tanto las sílabas como los fonemas que constituyen una palabra en su conjunto (Coloma, 2007); ello permite sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua, es por ello que esta habilidad ha sido reconocida en las últimas décadas como el mejor predictor del aprendizaje lector que debe desarrollarse desde la primera infancia (Mejia, & Eslava, 2008).

En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, que va a permitir que el estudiante opere de manera intencional y reflexione sobre los principios del lenguaje escrito (Montealegre, 2006); por lo tanto la conciencia fonológica se refiere a la capacidad de manipular voluntariamente la secuencia de fonemas que componen una palabra (Calderon, 2006).

La neurociencia hizo varios aportes para comprender la organización del cerebro en el proceso de la lectura, la cual señala que el ser humano combina dos habilidades humanas: la visión y el lenguaje, señalando que ambas habilidades son el resultado de los genes y de la experiencia. Los métodos de resonancia magnética funcional aplicados por el Dr. Gleen Doman permitieron examinar el funcionamiento y que partes, regiones del cerebro se activan cuando leen, en la actualidad se sabe con absoluta precisión que la región izquierda posterior del cerebro es la que responde selectivamente a las palabras y letras (Caballero & Galvez, 2014).

Todo estímulo que implique una actividad mental beneficia la instauración de conexiones neuronales, toda estimulación que reciba el niño hasta los 6 años de edad, producirá un efecto de cascada positivo en el desarrollo cognitivo (Andreu, 2013). El problema de la lectoescritura en el contexto peruano recae en el deficiente nivel de comprensión lectora, debido a la forma en el que las niñas y niños están adquiriendo esta habilidad, ya que se está dando de manera monótona y no crítica, ni comprensiva y mucho menos reflexiva (Ramos, 2010), siendo componentes básicos para que el niño empiece a desatar ideas (Cárdenas, 2018).

La atención temprana tiene como objetivo fundamental el desarrollo integral de los niños, considerando ante todo que se trata de un ser bio – psicosocial, también supone considerar las particularidades inherentes a cada etapa del desarrollo y la educación de los métodos de enseñanza para alcanzar los objetivos esenciales de la Educación Preescolar (Lema, 2019).

La metodología analítica descendente busca la comprensión del significado y la percepción global, tiene un carácter natural, reconoce el aprendizaje espontáneo y se fundamenta en el enfoque constructivista (Fromm, 2009); desde este punto de vista constructivista se fundamenta en la teoría de Jean Piaget, que esta habilidad no puede ser tratado de manera aislada, ya que la misma implica escuchar, hablar, leer y escribir, estos no pueden ir separados ya que el sujeto construye su propio aprendizaje de manera conjunta (Benitez, 2015).

Actualmente, se sabe positivamente que desarrollar el conocimiento metafonológico es una de las variables más importantes para asegurar buenos lectores, es indispensable introducir esta práctica en preescolar, pues resulta positivo para los niños la comprensión del lenguaje oral ya que favorece en el reconocimiento de las palabras (Etchepareborda, 2003); no se trata de enseñar a leer y escribir convencionalmente al niño, sino de ponerlo en contacto con el material escrito y concreto para poder ayudarlo a comprender la función de la escritura, la necesidad y utilidad de leer y escribir (Rojas, 2000); las niñas y niños de preescolar se encuentran en el estadio pre-operacional que denomino Jean Piaget, teniendo la posibilidad de desarrollar la función semiótica, es decir, de representar mediante signos. Esto propicia que estén aptos para aprender las herramientas comunicativas de lectura y escritura (Torres, 2016).

Los niños de preescolar están centrados por satisfacer sus necesidades a través del juego, y no hay mejor manera que orientarlos al desarrollo de las competencias que amerita, generando actividades lúdicas (García, 2015), el niño que no desarrolla adecuadamente estas habilidades relacionadas con la lectoescritura, probablemente presentará problemas en todas las materias al enfrentarse a la enseñanza formal de las mismas (Espinoza, 2004).

Para despertar en los niños la necesidad de comunicarse a través de contextos significativos, es necesario partir de la realidad y conocer las etapas de la escritura según el desarrollo de las niñas y niños (Barrera, 2018); el estudiante percibe este aprendizaje dentro y fuera del aula es por ello que la labor que realice el padre de familia es fundamental (García, 2017); así mismo la intervención del docente en este proceso debe implicar el respeto hacia los estilos y ritmos de aprendizaje (Huaina, 2015).

Ahí recae la importancia de comprobar y analizar ¿Qué nivel de eficacia tiene el método MAPIDO en la iniciación de la lectoescritura en niños de 5 años de edad en la Institución

Educativa Inicial N° 1228 Nueva Esperanza, Puno, corroborando las siguientes hipótesis: El método MAPIDO es altamente eficaz en la iniciación de la lectoescritura en niños de 5 años de edad, El proceso lector es sintáctico de los niños de 5 años de edad y el nivel de adquisición del lenguaje escrito es silábico.

2. CONTEXTO

Existe mucha controversia sobre el desarrollo de la lectoescritura en la etapa infantil, ¿Si se debe desarrollar o no?, ¿desde qué edad y como se debe desarrollar?, por ende, la gran pregunta que todos debemos hacernos es ¿Se está desarrollando y promoviendo todo el potencial de las niñas y niños? En los últimos resultados de la Evaluación Censal (ECE) aplicada a estudiantes de segundo grado de primaria, más del 50% no lograron llegar a un nivel satisfactorio en comprensión lectora, por ende podemos deducir que la culpa del mal lector es del método inadecuado, así lo demuestra la evaluación estandarizada que anualmente realiza el Ministerio de Educación.

El problema que acoge el país sobre el bajo nivel de comprensión lectora y el desarrollo potencial de los niños debe tratarse con urgencia con visión a futuro que garantice el desarrollo del país con personas competentes. De allí la necesidad de proponer el método MAPIDO en base a teorías científicas que desarrolle la lectoescritura de manera comprensiva en niñas y niños de 5 años en la Institución Educativa Inicial Nueva Esperanza, Puno.

He aquí surge el trabajo de Investigación, que se realizó en la Institución Educativa Inicial N° 1228 Nueva Esperanza, Manto de la ciudad de Puno, con un total de 15 niñas y niños de 5 años de edad. Planteando como objetivos: Determinar el nivel de eficacia del método MAPIDO en la iniciación de la lectoescritura e Identificar el proceso lector y el nivel de adquisición del lenguaje escrito en niñas y niños de 5 años de edad.

3. DESCRIPCIÓN

El método aplicado en la investigación es de tipo experimental con un solo grupo control, con un pre test anterior al estímulo experimental, posterior a ello se administró el tratamiento y finalmente se empleó el pos test precedente al estímulo. Las unidades de estudio son el método MAPIDO y la Lectoescritura.

El instrumento para recoger la información pertinente fue una ficha de observación con 23 ítems, basado en el Currículo Nacional vigente, y teorías científicas. Se utilizó la escala de Likert ordinal, con baremos de corrección 1, 2 y 3, estableciendo un valor aritmético a cada respuesta (Hernandez, 2014).

La variable Independiente, método MAPIDO, cuenta con cuatro dimensiones: bits de inteligencia, conciencia fonológica, conciencia silábica, conciencia de fonemas. La variable dependiente lectoescritura, cuenta con dos dimensiones: proceso lector y nivel de adquisición del lenguaje escrito, las cuales han sido analizadas antes y después de la aplicación del método MAPIDO. Se trabajó durante cinco meses.

La prueba estadística aplicada, se calculó con una prueba no paramétrica de comparación de dos muestras relacionadas, para comparar dos mediciones de rangos (medias) para determinar que la diferencia no es al azar, demostrando que la diferencia es estadísticamente significativa. Comprobar si hay diferencias entre los niveles de lectoescritura antes y después de la implementación del método MAPIDO; el nivel de lectoescritura se midió en una escala ordinal de bajo, medio y alto. Siendo una investigación de comparación, el VI método MAPIDO, dos grupos relacionados (niveles de lectoescritura antes y después del método MAPIDO). VD lectoescritura, nivel de medición de la variable dependiente ordinal. Se utilizó la prueba de Wilcoxon para cada dimensión teniendo una muestra de 15 estudiantes.

4. RESULTADOS

El baremo para la evaluación del nivel de lectoescritura fue el siguiente: en la categoría de lectura de 10 -16 Bajo Nivel Perceptivo, 17 – 23 Medio Nivel de Acceso Léxico, 24 – 30 Alto Nivel de Proceso Sintáctico y en la categoría Escritura de 23 – 38 Bajo Nivel Pre Silábico, 39 – 54 Medio Nivel Silábico, 55 – 69 Alto Nivel Silábico Alfabético

Para la dimensión de lectura en el pretest la media obtenida es 10, DS 0,799 en el postest la media obtenida es 27, DS 4,399 y para la dimensión de escritura en el pretest la media es 14, DS. 1,407, en el postest la media es 35, DS 4,583, siendo el método la clave para el desarrollo de la lectoescritura (Culque, 2014).

Tabla 1.
Niveles de Lectura

NIVEL DE LECTURA	Escala Ordinal	Método MAPIDO			
		Pre-test		Post-test	
		Nº	%	Nº	%
Perceptivos	Bajo	5	100%	0	0%
Acceso léxico	Medio	0	0%	4	27%
Proceso sintáctico	Alto	0	0%	11	73%
Total		**15**	**100%**	**15**	**100%**

Fuente: Resultados del pre y post prueba.

Según la tabla de medición podemos decir que de un total de 15 estudiantes en la aplicación del pretest y postest, se evidencian los siguientes resultados con referencia a la dimensión de lectura. En la tabla 1, podemos apreciar que en el pretest, sin la aplicación del método MAPIDO la totalidad de niños de 5 años se encuentran en un nivel de lectura bajo, perceptivo, esto representado por el 100% de un total de 15 niños, lo que evidencia que los niños no logran reconocer palabras de su contexto, ni representarlos por grafismos, dibujos o letras, lo cual también concuerda con los resultados (Huaina, 2015), afirmando que a los niños de preescolar les falta desarrollar habilidades para la

iniciación de la lectura.

Asimismo, en la tabla 1, se observa que después de aplicar el método MAPIDO los niveles de lectura aumentan a Acceso léxico y Proceso sintáctico, ubicándose en un nivel medio y alto, con porcentajes de 27% y 73% respectivamente, esto permite evidenciar a nivel descriptivo la eficacia que tiene el método MAPIDO en el proceso lector en niños de 5 años de edad. La relación y discriminación entre palabras, ayudó al niño a reconocer similitudes, pudiendo leer fácilmente una palabra nueva por ser parecida visualmente a otra ya conocida, por lo tanto leer, no es solo decodificar signos, sino comprender lo que dice. Es por ello que el nivel de lectura mejoró luego del experimento pasando de un nivel perceptivo a un nivel de proceso sintáctico.

Tabla 2.
Proceso de adquisición del lenguaje escrito

NIVEL DE ESCRITURA	Escala Ordinal	Método MAPIDO			
		Pre-test		Post-test	
		Nº	%	Nº	%
Pre silábico	Bajo	15	100%	0	0%
Silábico	Medio	0	0%	4	27%
Silábico alfabético	Alto	10	0%	11	73%
Total		**15**	**100%**	**15**	**100%**

Fuente: Resultados del pre y post prueba.

El proceso de adquisición del lenguaje escrito antes y después del método MAPIDO En la tabla 2, respecto al nivel de adquisición del lenguaje escrito, podemos apreciar que en el pretest, sin la aplicación del método MAPIDO la totalidad de niños de 5 años se encuentran en un nivel de escritura bajo Pre silábico esto representado por el 100% de un total de 15 niños.

Así mismo en la tabla 2, se observa que después de aplicar el método MAPIDO los niveles de adquisición del lenguaje escrito aumentan a silábico y silábico alfabético ubicándose en un nivel medio y alto con porcentajes de 27% y 73% respectivamente, lo cual evidencia a nivel descriptivo la eficacia que tiene el método MAPIDO en la adquisición del lenguaje escrito.

Este proceso se dio por medio de la codificación o aprendizaje del código, lo que significa que el lenguaje ha sido representado como un código, como un sistema que codifica los fonemas del lenguaje oral. Lo cual afirma que se debe estimular al niño en actividades que sirvan para aumentar progresivamente su desarrollo y maduración psicomotriz. Este proceso es activo ya que se da por medio de la interacción con materiales concretos, lo que permitió que los niveles de este aprendizaje mejoraran significativamente.

Tabla 2.
Nivel de lectoescritura en niños de 5 años de edad

NIVEL DE LECTOESCRITURA	Método MAPIDO			
	Pre-test		Post-test	
	Nº	%	Nº	%
Bajo	15	100%	0	0%
Medio	0	0%	4	27%
Alto	10	0%	11	73%
Total	**15**	**100%**	**15**	**100%**

Fuente: Resultados del pre y post prueba.

En la tabla 3, se observa que el nivel de lectoescritura en los niños de 5 años de edad, en el pre test es decir sin la aplicación del método MAPIDO la totalidad de niños de 5 años se encuentran en un nivel de lectoescritura Bajo esto representado por el 100% de un total de 15 niños. Así mismo en la tabla 3, se observa que posterior a la aplicación del método MAPIDO los niveles de la lectoescritura aumentan, 4 niños logran ubicarse en el nivel alto con un porcentaje de 27% y 10 niños pasan al nivel medio con un porcentaje de 73%, lo que significa que el total de ni; os presentan mejorías y ninguno se queda en nivel bajo. Por ende el método MAPIDO es altamente eficaz en el desarrollo de esta habilidad que predispone al aprendizaje. Demostrando que el método que se aplica para el desarrollo de la lectoescritura es la clave, es la génesis para el adecuado aprendizaje y desarrollo de esta habilidad, para su formación académica por el resto de la vida.

5. CONCLUSIONES

Se demuestra que el método MAPIDO es altamente eficaz en niñas y niños de 5 años de edad, desarrollando el proceso de iniciación de la lectura en un nivel medio y alto, pasando de perceptivo a acceso léxico y proceso sintáctico, quienes logran desarrollar una lectura comprensiva, dando paso a un aprendizaje significativo, comprensivo y multisensorial.

Asimismo, la adquisición del lenguaje escrito alcanzado es medio y alto, pasando de pre silábico a silábico y silábico alfabético, lo cual es un indicador positivo que demuestra que lo que almacena y percibe el niño es codificado en el cerebro por medio de códigos, cuya vía es la vista y en respuesta a ello el niño puede representar por medio de grafismos y dibujos. La enseñanza de la lectura empieza por palabras y frases de su contexto, así el niño conecta con la idea y desde allí se hace comprensiva. Para que el ser humano aprenda algo, lo más importante es que conecte lo que ya sabe con el aprendizaje nuevo y este método parte y desarrolla todo ello, no se trata de hacer niños superiores a los demás, sino de aprovechar al máximo su potencial y que desarrollen al máximo sus capacidades. Por lo tanto la esencia de este método no está en que se enseña, sino cómo se enseña, entonces concluimos que la culpa del mal lector es el método inadecuado utilizado.

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, por permitirnos y orientarnos en el desarrollo de la investigación científica orientados a la mejora de la Educación Básica Regular del ciclo II del nivel inicial.

REFERENCIAS

Andreu, I. (2013). *Método Doman : Propuesta de iniciación a la lectura en Educación Infantil*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja,Valencia, España.

Barbara, M. (2016). *Proceso de aprendizaje de la lectoescritura: qué y cuándo enseñar - Dialnet*. (Tesis de Maestría). Escuela de Posgrado, Universidad de Málaga, España. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137693

Barrera, M. (2018). *Enseñanza de la lectoescritura en preescolar del colegio Ismael Perdomo* I.E.D. (Tesis de Maestría). Escuela de Posgrado, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137693

Benitez, R. (2015). *Atención y lectoescritura en los estudiantes del primer grado de primaria de la I . E 6033 del distrito de VMT.* (Tesis de Maestría). Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Retrieved from http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7342/Benitez_SRM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Caballero y Galvez, J. (2014). El Aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology,* 48(690–2). Retrieved from http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008

Cabeza, E. (2019). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. *Lingüística Clínica y Neuropsicología Cognitiva*, 2, 12.

Calderon, G. (2006). La Conciencia Fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista de Filosofía y Psicología, 1, N 13*(0718–1361), 20.

Camacho, A. (2000). *El método Montessori en el proceso de lecto - escritura*. (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.. Retrieved from http://200.23.113.51/pdf/21985.pdf

Cárdenas, S. S. (2018). *Efecto del Programa " Leo y escribo " en la lectoescritura en estudiantes de primaria , Ventanilla- 2016*. (Tesis de Maestría).Universidad César Vallejo, Ventanilla, Perú. Retrieved from http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/12815

Coloma, C. & B. (2007). Conciencia Fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología, 8 N 1*, 10.

Colque, G. (2018). *Influencia del desarrollo psicomotriz en el proceso de aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas del Primer Grado de Educación Primaria de la I.E.P. N 70035 de Bellavista - Puno 2017*. (Tesis de Segunda especialización). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Retrieved from http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/10771

Criollo, A. C. (2012). *La lectoescritura y su incidencia en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje de los niños de la Escuela 10 de Agosto Cantón Santa isabel Provincia del Azuay*. Universidad Técnica de Aambato, Tungurahua, Ecuador.

Cristóbal, S. (2010). *La metodología de lectoescritura en Educación Infantil y su Influencia en el Aprendizaje Lectoescritor de los alumnos*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Valladolied, Madrid, España.

Culque, G. M. (2014). *Influencia de las imágenes en el mejoramiento del aprendizaje de la lectoescritura de los niños del primer grado de la i.e. "Rafael Narváez Cadenillas" – Trujillo-2012*. (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional de Trujillo, Perú. https://doi.org/10.1017/S0010417500000463

Dávila, V. (2013). *La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en la Lectoescritura en Educación Infantil*. (Tesis de Doctorado). Escuela de Posgrado, Universidad de A Coruña, España. Retrieved from file:///C:/Users/Campeon/Downloads/DavilaBarba_Virginia_TD_2013 (1).pdf

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. (Tesis de Doctorado). Escuela de posgrado, Universidad de Alcalá, Madrid, España. Retrieved from https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis Doctoral. Rosemary Duarte CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinosa, K. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica*. (Tesis de Doctorado).Escuela de Posgrado, Universidad Complutense de Madrid, España . Retrieved from https://eprints.ucm.es/40508/1/T38141.pdf

Espinoza, A. (2004). *Conciencia Fonológica y Desarrollo del Conocimiento del Lenguaje escrito en niños con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo*. (Tesis de Maestría). Escuela de Posgrado, Universidad de Chile, Santiago Chile. Retrieved from https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/conciencia-fonologica-luis-cardenas.pdf

Etchepareborda, M. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos : entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista Neurol, 36*(Supl 1: S13-S19), 7.

Farfan, J. C. (2016). *Métodos para la Iniciación a la Lectoescritura*. (Tesis de Pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Retrieved from http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2016/05/84/Farfan-Jessica.pdf

Fromm, L. M. (2009). *El sentido de la lectoescritura en el aula : de la realidad que tenemos al ideal que queremos*. (1 ed. Edit). Guatemala: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Galvez, C. y. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology, 48*(2), 12.

Garcia, A. (2017). *Importancia de la participación de los Padres de familia en el Aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas de 5 años de la Institución educativa Inicial N 515 del centro poblado de Pulpera Condes del distrito de Santo Tomas-Chumbivilcas, 2016.* (Tesis de Segunda Especialidad). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Retrieved from http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/8236

García, E. (2015). *Cómo apoyar el desarrollo de la lectoescritura al niño preescolar a través del juego.* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Michiocan, México. Retrieved from http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/128GARCIAMARIN.pdf

Hernandez, R. (2014). *Metodologia de la Investigación. Sexta Edición.* (McGRAW-HIL; J. Mares Chacon, Ed.). Mexico: Rocha Martinez, Marcela I.

Huaina, C. (2015). *Nivel de madurez para la Lectoescritura alcanzado por los niños de 5 años de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial del distrito de Nicolás de Piérola San Gregorio de la provincia de Camaná en el año 2014.* (Tesis de Segunda Especialidad). Universidad nacional de San Agustín, Arequipa, Perú. Retrieved from http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2088

Lema, R. (2019). El Aprestamiento a la Lectoescritura en la Educación Preescolar. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos, 15–66*(244-252.), 9. Retrieved from http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado%0ARESUMEN

Mejia, y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurologiga Colombiana*, 29.

Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología, 9(1)*, 25–40.

Palos, y A. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Actualidades Investigativas En Educación, 17–3*, 1–21. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066 María

Pérez, L. M. (2015). *Prácticas educativas en enseñanza de lectoescritura*. (Tesis de Pregrado). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Ramos, M. (2010). *El problema de la Lectoescritura en el Perú: desde una crisis Institucional al urgente respecto de la Psicogenesisis en el segundo y tercer ciclo de la EBR*. (Tesis de Maestría). Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Retrieved from http://hdl.handle.net/20.500.12404/4755

Rodino, A. M. (2016). *Aportes de Investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar. ResearchGate, 45. Retrieved from file:///C:/Users/Campeon/Downloads/ArticuloRodinoAM_EstadoEduc6.pdf*

Rojas, A. (2000). *La lectoescritura en la edad preescolar*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN CUBA, 29.

Selfa, M. (2015). *La enseñanza de la lectura y escritura hoy*. ResearchGate, (May), 12. https://doi.org/281270107

Torres, M. (2016). *Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar*. Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo A.C. México, 6–12(2007–7467), 18. https://doi.org/498153966015

Uscachi, A. (2015). *La Evaluación de la madurez para el aprendizaje de la Lectoescritura en niños y niñas de la I.E.I. PRONOEI Jerusalén del distrito de Quiquijana del departamento de Cusco. (Tesis de Segunda Especialidad). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú*. Retrieved from http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/12557/Uscachi_Apaza_Alicia.pdf?sequence=1&isAllowed

Experiencias en la Práctica de Educación Inicial (zona rural) durante la pandemia por COVID-19

Experiences in Early Education Practice (rural area) during COVID-19

Lizbeth Naysha Cutimbo Ponce 1
Universidad Nacional del Altiplano
Puno, Perú
lcutimbop@est.unap.edu.pe

Pierina Sadith Velezvia Estrada 2
Universidad Nacional del Altiplano
Puno, Perú
pvelezvia@unap.edu.pe

Resumen

En las instituciones educativas del nivel inicial en zonas rurales, pocos niños reciben educación de manera presencial, ahora con el sistema remoto aplicado por el Estado Peruano como medio de prevenir el contagio por la pandemia, se hace más complicado para estos menores. El objetivo de esta investigación titulada "Experiencias en la Práctica de Educación Inicial (zona rural) durante la pandemia por COVID-19", tiene como objetivo relatar las experiencias en la Práctica de Educación Inicial, con los alumnos del II ciclo en un la Institución Educativa Inicial Cacca ubicada en el distrito de Acora, región Puno.

La metodología de esta investigación es con un enfoque cualitativo con método fenomenológico a través de una experiencia vivida, siendo el instrumento la Ficha de Seguimiento y Registro de Evidencias. Las prácticas preprofesionales de Educación Inicial (zona rural), nos permiten conocer y dar a conocer las diferentes realidades que se vivió con los niños y niñas, y más aún con este sistema remoto. Por otro lado, obtenemos experiencias que nos ayudan a crecer profesionalmente, en la búsqueda de una educación de calidad.

Palabras clave: Educación inicial, zona rural, niños y niñas, COVID-19.

Abstract

In the institutions of the initial level of rural areas, few are educated in a face-to-face way, now with the remote education that the State opted for, as a means of preventing the contagion of the pandemic it becomes more complicated to educate in rural areas which the present investigation entitled "Experiences in the Practice of Initial Education (rural area) during the COVID-19", The objective is to relate the experiences in the practice of early education, to publicize the educational work done with children in the second cycle in an early education institution "Cacca" located in the district of Acora.

The methodology with which this research was developed is with a qualitative approach using the phenomenological method through a lived experience, being its instrument the monitoring and evidence record card. The Pre-professional practices of Initial Education (rural zone), allows us to know and to know the different realities that were lived with the children, and still more with this remote education by which our country and more countries we are crossing. On the other hand, we obtain experiences that help us to grow professionally, in the search of a quality education.

Keywords: Initial education, rural area, children, COVID-19.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la etapa infantil se debe tratar de formar mentes abiertas y espíritus creativos, para que los niños y niñas sean capaces de enfrentarse a cada reto complejo.

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. En el Perú para no detener el proceso de enseñanza y aprendizaje, el Ministerio de Educación implementó en pocos días la estrategia educativa Aprendo en casa para que los estudiantes continúen su formación, pero el uso de plataformas digitales para impartir la educación es escaso, solo el 7% la utiliza. (UNESCO, 2020)

El Ministerio de Educación Perú (2018) nos dice que el ámbito rural se caracteriza por una serie de potencialidades vinculadas a una inmensa riqueza sociocultural, histórica, lingüística, biológica y productiva que permitirían generar espacios altamente significativos para el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, los indicadores de bajos logros de aprendizaje, así como altos índices de repitencia, extraedad y deserción reflejan la urgencia de replantear el servicio educativo en este sector del país, con el fin de mejorar su calidad y generar una mayor pertinencia sociocultural, en el sentido de atender las características, necesidades y oportunidades de nuestros estudiantes y las particularidades que demanda el ámbito rural. (León, 2014) nos dice *"Con sus recursos y su propio esfuerzo, reman río arriba, tratando de convencer y de convencerse de que es posible conservar las culturas de sus pueblos"*.

Las culturas mueren si podemos hablar así cuando desaparece no la costumbre, sino el porqué de su práctica; desapa-

rece la motivación, el compromiso social y emocional; las palabras, relaciones y acciones terminan drenadas de significados. Es por ello que gracias al estudio que desarrolló León Zamora se pudo evidenciar el compromiso con la educación que las profesoras de Inicial de la región de Puno tienen.

El objetivo es relatar las experiencias adquiridas en las prácticas de Educación Inicial (zona rural) durante la pandemia por COVID-19.

2. CONTEXTO Y FUNDAMENTOS

El ámbito rural se caracteriza por una serie de potencialidades vinculadas a una inmensa riqueza sociocultural, histórica, lingüística, biológica y productiva que permitirían generar espacios altamente significativos para el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, los indicadores de bajos logros de aprendizaje, reflejan la urgencia de replantear el servicio educativo en este sector del país, con el fin de mejorar su calidad y generar una mayor pertinencia sociocultural, en el sentido de atender las características, necesidades y oportunidades de nuestros estudiantes y las particularidades que demanda el ámbito rural.

La educación es un derecho de todo ciudadano y, a la vez, un servicio que como sector debemos garantizar a través de su implementación equitativa con miras a una formación integral de los estudiantes, que reconozca sus características y necesidades diferenciales. (Educación, 2018)

Estrategias integradas de atracción y retención de docentes especializados y de calidad en ámbitos rurales.

- Diseñar e implementar estrategias de atracción vinculadas a la disminución progresiva del porcentaje de plazas ocupadas por docentes contratados, mediante la priorización de nombramiento en ámbitos rurales que aseguren su permanencia en las mismas. Estos procesos laborales podrán ir acompañados de incentivos que puedan atraer a los maestros conseguir el nombramiento en esas plazas y asegurar de esta forma la continuidad de los procesos de formación docente en servicio.

- Diseñar e implementar estrategias de retención, encargadas de proponer la flexibilización de la permanencia del docente en la institución educativa, que se articule a calendarios flexibles de funcionamiento del servicio educativo, cumpliendo siempre la totalidad de las horas lectivas normadas; o finalizado su tiempo de permanencia mínimo en zona rural dispersa se le puede ofrecer una oferta de beneficios enmarcados en su desarrollo profesional (por ejemplo, becas de estudios, especializaciones y posgrado certificados por una IFD).

- En escenarios rurales muy dispersos se debe brindar un marco que permita adaptar el tiempo en que se lleva a cabo el servicio sin perder la calidad, como por ejemplo poder contar con estrategias de veinte días laborados por diez días de descanso, jornadas intensas de solo tres días por semana, entre otras.

- Desarrollar medidas relacionadas al bienestar del docente, como la creación de residencias temporales para el docente y su familia en instituciones educativas rurales dispersas, especialmente en áreas andinas; así como la dotación de seguro, alimentación y transporte. Asimismo, beneficios como becas de estudio para los hijos de los maestros de zona rural, entre otros.

- Articular el reordenamiento de plazas en escuelas rurales a la par de la oferta educativa con una mirada desde el territorio, lo que permitirá agrupar a docentes y entregar los servicios complementarios necesarios para su retención.

- Modificar los criterios de definición de ámbitos rurales para el caso de las asignaciones monetarias en el marco de la Ley de la Reforma Magisterial, para incluir factores adicionales relacionados al contexto de vida del docente como vivienda e infraestructura de la escuela. También se propondrá una redefinición de los montos de asignación, de forma que respondan mejor a los diferentes niveles de ruralidad.

- Promover la entrega de apoyo o incentivos a egresados de escuelas técnicas para que obtengan una certificación docente puede constituirse en una estrategia especialmente prometedora para el reclutamiento, así como reconocer las prácticas preprofesionales en ámbitos rurales como requisito para la contratación.

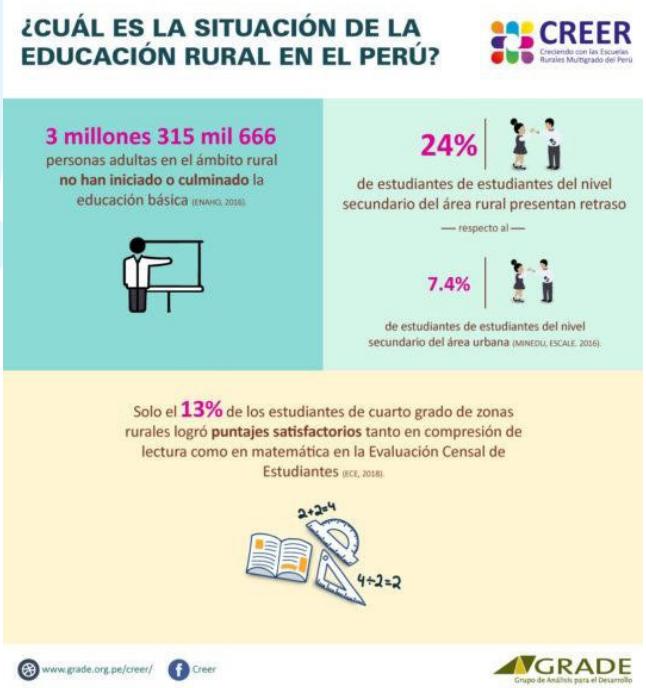


Figura 1. Situación de la Educación Rural en el Perú
Fuente: CREER Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú. Extraído de: MINEDU, Ministerio de Educación del Perú (2018). Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. Lima: Minedu.

En la Guía de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación Perú, 2018) se detalla las siguientes características:

- Es acompañada por una docente o promotora educativa comunitaria bilingüe, quién se comunica en la lengua materna de los educandos y el castellano. Es formada y capacitada en diferentes estrategias para la enseñanza a niños y niñas de tres a cinco años.

- Privilegia la participación de la familia considerada la matriz cultural, donde los niños y niñas inician el desarrollo de sus procesos cognitivos, espirituales, afectivos y sociales a través de sus prácticas de crianza. Asimismo, promueve la participación de las parentalidades y la comunidad quienes comparten con los estudiantes experiencias de aprendizaje propias de su tradición cultural.

- Desarrolla una planificación curricular con enfoque intercultural que inicia a los niños y niñas en el diálogo de saberes, partiendo de la caracterización sociocultural y lingüística del contexto y desde los referentes culturales que los niños y niñas construyen. Simultáneamente, inicia la visualización de realidades culturalmente diversas en aspectos referidos a: vivienda, alimentación, vestimenta, música, juegos y actividades productivas.

- Implementa estrategias para el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, en este sentido los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en su propia lengua con estrategias pertinentes según la edad. El aprendizaje de una segunda lengua se desarrolla de forma oral.

- Utiliza materiales educativos en lenguas originarias, orientados a desarrollar aprendizajes establecidos en el currículo desde sus prácticas culturales.

El profesor es el agente fundamental del proceso educativo, sobre todo en zonas rurales donde los estudiantes afrontan una serie de situaciones que dificultan su formación integral. Sin embargo, los docentes de zonas rurales también afrontan especiales condiciones que deben ser tomadas en cuenta a efecto de estimular y facilitar el buen desempeño de sus labores. Por ejemplo, en las IE rurales se tiene docentes que deben conjugar su labor en aula con tareas administrativas.

La tecnología no alcanza el aprendizaje en el ámbito rural, innecesariamente debe ser con material no tecnológico por las mismas costumbres, cultura y desempeño laboral de las familias.

La pandemia por el nuevo coronavirus ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

Es por ello que, durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales, la mayoría de la población de zona rural, estaba en tiempo de sembrío. Como muchos nos vimos afectados por la pandemia, y por el estado de emergencia que declaró el Gobierno, la mayoría de pobladores le dieron más importancia a su ganado y cultivos agrícolas, por lo que no tomaban en cuenta la importancia de la educación para sus hijos.

Es fundamental que los niños y niñas desarrollen una madurez e independencia que les permita afrontar nuevos retos y alcanzar cada meta que se propongan. Ayudarles a comprenderse, a conocerse, a hacerse conscientes de sus cualidades, a ser dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos, para que tengan esa confianza y amor propio al realizar alguna actividad.

El desarrollo socioafectivo tiene un gran peso en la formación de una personalidad armónica y sana, ya que de este depende el equilibrio personal, su desarrollo como persona, sus decisiones y conductas, la relación con los demás y consigo mismo. Si bien el niño es un ser global, el desarrollo afectivo se produce paralelamente al desarrollo social y sus influencias bidireccionales son múltiples y muy estrechas Ocaña & Rodríguez (2011).

La tarea de interpretación tiene dos exigencias principalmente:

La metodología socioafectiva consta de tres componentes:

1ª fase. Sentir a través de las vivencias experimentadas.

2ª fase. Reflexionar sobre esas vivencias. Utilizamos las preguntas como principal herramienta para la reflexión.

3ª fase. Actuar. El proceso educativo termina exitosamente cuando las personas participantes llevamos a la práctica el nuevo aprendizaje en nuestras conductas.

El aprendizaje de conductas implica tres ámbitos de nuestra persona. Cada uno tiene entidad propia, pero se conecta con los otros y hay un espacio en el que los tres están integrados.

El auténtico aprendizaje de conductas se consigue cuando llegamos al espacio común de los tres ámbitos: el SER. Pedagógicamente nunca están las tres totalmente separadas. Pero para profundizar y avanzar más, comenzamos por uno de los sectores. Se puede comenzar por cualquiera de ellos. Entendemos sin embargo que nuestra tarea es más eficaz si comenzamos por los sentimientos, seguimos por los pensamientos y terminamos en las conductas.

El fin de esta metodología no se queda en la adquisición de ideas y conocimientos, sino que pretende llegar a la conducta de las personas e incluso en su misma manera de SER.

Gráfico 1

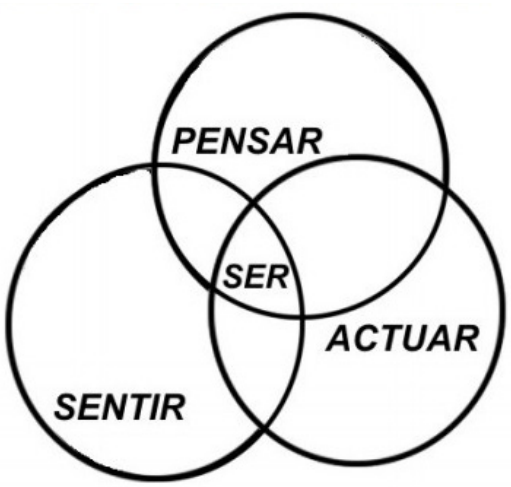


Figura 3. Fases de la Metodología socioafectiva
Fuente: ("La metodología socioafectiva en la educación para la convivencia", 2012).

La literatura internacional sugiere que para alcanzar servicios de calidad en la educación y el cuidado infantil es necesario involucrar a los padres y comunidades en el diseño, implementación y evaluación de estos servicios. Sin embargo, pocas veces estos actores son consultados, informados e integrados en los esfuerzos para asegurar una educación inicial de calidad. En esta sección final quisiera resaltar la importancia de escuchar a los padres y madres de familia a la luz de los hallazgos del presente estudio. Con frecuencia se ha señalado que la participación de la familia es clave para la educación infantil. Así, por ejemplo, la investigadora Anne Henderson afirma que «cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas» (McMillan, 1987, p. 1, citado por Reveco, 2004). Por ello, incentivar la participación de los padres y madres de familia para dar continuidad en el hogar a la experiencia educativa en la escuela, así como ofrecerles información relevante para apoyar el proceso educativo de sus hijos, son estrategias cada vez más aplicadas por diversas organizaciones e instituciones educativas (Save the Children, 2007).

3. EXPERIENCIA

En la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Altiplano, se cuenta con una agenda del reglamento de Práctica Preprofesional, en ella tenemos las evidencias del logro del curso, unidad y producto. Durante el periodo 2020-I, se llevó las prácticas en Programas Educativos, y uno de los productos es la planificación, ejecución y evaluación de cinco jornadas completas para una institución educativa del nivel inicial II ciclo, en zona rural con la estrategia Aprendo en casa, por lo que esta práctica se desarrolló con las cinco actividades de aprendizaje en la I.E.I. Ccaca en el distrito de Acora, provincia de Puno, región Puno, con niños y niñas de 4 años, durante dos semanas, las actividades fueron los días: 07, 09, 11, 15, 17 del mes de septiembre.

Se iniciaron las prácticas en un Programa no escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) del modulo 04, se empezó socializando durante una semana, antes de ejecutar las sesiones planificadas, en este caso los videos con los temas correspondientes al día, y durante el proceso de socialización, gracias al trabajo comunicativo y el diagnóstico con la docente de aula, se obtuvo la información necesaria para emplear las estrategias metodológicas que fueran favorables a los niños y niñas.

Se pudo observar diferentes situaciones que no permitían el desarrollo de las actividades y el logro del reto que correspondía al día, la principal era el poco interés de los padres de familia, y por eso no se podía contactar de manera constante y fluida con todos los estudiantes. También se observó que los niños y niñas no entablaron confianza con la docente, y dependían de un familiar, a quien miraban para esperar las respuestas a las preguntas de retroalimentación que se le realizaba.

La Educación Intercultural Bilingüe busca garantizar el derecho que tienen los niños y niñas de recibir una educación de acuerdo a sus costumbres, cultura y lengua materna, sea esta originaria o castellano. Cuando la lengua materna es el castellano, tienen derecho de revitalizar su lengua originaria o lengua de herencia. (RM N.° 629-2016-MINEDU. Plan Nacional de EIB al 2021). Se observó que los niños y niñas no hacían uso de su lengua originaria (aymara), esto se debía a que la docente de aula no dominaba dicho idioma, pero como todos los niños y niñas eran bilingües, es decir, todas sus actividades se desarrollaron en su segunda lengua.

El contexto en el que se llevó a cabo esta práctica Pre profesional, fue en una zona rural, con una población de escasos recursos económicos, de clima frío, templado y húmedo; en la zona alta y cordillera predomina el frío intenso y seco; y en la zona del lago, es templado húmedo a frío, presentando condiciones microclimáticas muy favorables para el desarrollo de la actividad agrícola semi intensiva y actividad pecuaria complementaria, solo se contaba con 5 estudiantes, pero se trabajó de manera eficaz con 2.

La situación de los estudiantes era muy complicada, ya que la mayoría no tenían y tampoco sabían usar la aplicación WhatsApp, la madre de uno de ellos tiene una discapacidad y le era imposible ayudar al pequeño. Era muy difícil contactarse con ellos y la pandemia complicó más el trabajo ya que no se podía localizar a los padres. La IEI Cacca tampoco recibió apoyo de la Dirección Regional de Educación Puno, en cuanto a la entrega de los materiales para cada estudiante. Se insistió en llamar a los padres de familia, explicándoles y tratando de hacerles entender que no podían quitarle el derecho a la educación a sus menores hijos.

Las jornadas de trabajo empezaban un día antes con la planificación y el material (video) que se presentaba a la docente, una vez obtenido el visto bueno, se procedía a enviar los videos a los niños y niñas. A las 8:00 am se envió un audio con el saludo en idioma aymara, para así tener un lazo

socioafectivo y que los niños y niñas se sientan en confianza, no tengan vergüenza y revaloren su lengua originaria.

A las 11:00 am después del programa Aprendo en casa, se les enviaba el video con el tema que correspondía, estos siempre empezaban con una canción de saludo, y a continuación el contenido vinculado al propósito y los retos del día. Los mensajes fueron grabados en un escenario similar al de una casa de zona rural, un ambiente pequeño casa con muebles básicos de materiales reciclados, para la ejecución de las evidencias de aprendizaje, se recomendaba usar materiales que se podía conseguir en casa, como piedras, botellas descartables, hojas secas, discos, cartón, chapitas, etc.

A las 6:00 pm se les llamaba a cada niño y niña para hacer la retroalimentación o dar a conocer el tema con el que se había trabajado en ese día, en la segunda actividad se pudo percibir la confianza que se logró con los estudiantes, el desenvolviendo que tenían al hablar, y les encantaba las canciones con las que se empezaba en cada video.

No existía un horario, ya que muchas veces el clima lluvioso afectaba la señal.

4. RESULTADOS

El desarrollo de la Práctica Preprofesional permitió conocer la realidad en la que viven día a día los niños y niñas de zona rural, debido a la pandemia por COVID-19, fue muy importante aplicar técnicas socioafectivas que fueron favorables porque permitieron a los infantes desarrollar las actividades de aprendizaje de manera eficiente y las competencias planteadas por el Minedu con la estrategia Aprendo en casa.

5. CONCLUSIONES

Las Prácticas Preprofesionales de Educación Inicial (zona rural), nos permiten conocer y dar a conocer las diferentes realidades de niños y niñas, especialmente en el sistema remoto. Es importante considerar y aplicar la metodología socioafectiva la cual fue muy favorable, por otro lado, obtenemos experiencias que nos ayudan a crecer profesionalmente, en la búsqueda de una educación de calidad.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Pierina Sadith Velezvia Estrada, por su guía y ayuda durante esta investigación como mi docente de Práctica Pre Profesional Práctica en Programas Educativos.

A los organizadores del I Congreso Internacional de Educación Infantil, por permitirnos dar a conocer nuestra experiencia durante la Práctica Preprofesional y poder compartir con la comunidad en beneficio de la niñez y la primera infancia.

REFERENCIAS

La metodología socioafectiva en la educación para la convivencia. (2012). In *Educarueca* (pp. 1–18). http://www.educarueca.org/spip.php?article939

León, E. Z. (2014). *Docencia, Interculturalidad y Educación Inicial - Prácticas Docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en Contextos Andinos y Amazónicos* (Ministerio). https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/06/Docencia Interculturalidad_MINEDU-TAREA.pdf

Ministerio de Educación-Perú. (2014). *En el corazón de la escuela palpita la innovación: Una propuesta para aprender a sistematizar experiencias de innovación y buenas prácticas educativas* (Fondo Naci). http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Manual-para-sistematizar.pdf

Ministerio de Educación Perú. (2018a). *Guía metodológica de educación inicial EIB Ciclo II* (Ministerio). file:///C:/Users/USER/Downloads/Guía metodológica de Educación Inicial EIB. Ciclo II (1).pdf

Ocaña Villuendas, L., & Martín Rodríguez, N. (2011). Desarrollo Socioafectivo. España: Paraninfo S.A.

Ministerio de Educación Perú. (2018b). *Propuesta de acciones para la Atención Educativa a la Población del Ámbito Rural Peruano.* http://www.minedu.gob.pe/consulta-de-atencion-ambito-rural/pdf/propuesta-de-acciones-educacion-rural.pdf

Percepción sobre competencias de crianza de los padres de familia en el periodo de aislamiento social

Parents' perception of parenting skills in the period of social isolation

Martha Ticona Mamani
UNA – Puno, Perú

Natali Ardiles Cáceres
UNA – Puno, Perú

Nelly Olga Zela Payi
UNA – Puno, Perú

Resumen

Diversas investigaciones evidencian que los padres son los primeros educadores de sus hijos, los estilos de crianza y el acceso a la educación en la primera infancia, entre otros aspectos, son factores de gran influencia en el desarrollo futuro del ser humano tanto en la dimensión cognitiva como en el desarrollo de competencias sociales y en el bienestar emocional. (Martínez, 2018). La investigación tiene como objetivo dar a conocer las competencias de crianza de los padres, conociendo que su rol es fundamental en el desarrollo de la personalidad, formación del carácter, construcción de su autoestima, comunicación, disciplina y desarrollo del respeto de sí mismo. Para obtener los resultados se aplicó el cuestionario de prueba de 20 preguntas con alternativas, los resultados se obtuvieron de la suma de los números impares y pares según la propuesta del texto de (Van, 2008). La metodología es de tipo descriptivo de diseño no experimental transversal, la población y muestra es de 137 encuestados, aplicado de manera remota. Los resultados describen que un 53.3 % tiene un conocimiento no muy aceptable en la forma de criar a sus hijos, en respuesta a las preguntas formuladas, lo cual indica que definitivamente necesitan orientaciones en cuanto a crianza, comunicación y disciplina. Se concluye, que la percepción de las competencias de crianza de parte de los padres y madres de familia, tiene un conocimiento que va de no muy aceptable a deficiente.

Palabras claves: Padres, familia, competencias, crianza.

Abstract

Various investigations show that parents are the first educators of their children, parenting styles of parents and access to education in early childhood, among other aspects, are factors of great influence on the future development of the child. human being both in the cognitive dimension and in the development of social skills and emotional well-being. (Martínez, 2018). The research aims to publicize the parenting skills of fathers and mothers, knowing that the role of parents is fundamental in raising children, in the development of personality, character formation, construction of their self-esteem, communication, discipline and development of self-respect. To obtain the results, the test questionnaire for parents of 20 questions with alternatives was applied, the results were obtained from the sum of the odd and even numbers according to the proposal of the text of (Van, 2008). The methodology is of a descriptive type of non-experimental cross-sectional design, the population and sample is 137 respondents, applied in a virtual way. The results describe that 53.3% have not very acceptable knowledge in the way of raising their children, in response to the questions asked, which indicates that they definitely need guidance in terms of knowledge of parenting in communication and discipline. It is concluded that the perception of parenting competencies on the part of parents, has a knowledge that is not very acceptable to poor.

Keywords: Parents, family, skills, upbringing

Introducción

El tema de familia y competencias de crianza ha sido de amplia discusión y revisión, la palabra crianza deriva de creare que significa nutrir y alimentar al niño, orientar, instruir y dirigir (Real Academia Española, 2001). Los padres son los primeros educadores, juegan un rol muy importante en la crianza, como lo menciona (López, 2015) la familia puede ser tanto un lugar protector como peligroso para los niños y niñas. El adulto es significativo en la vida del infante, lo ayudará a desarrollarse física, psíquica, intelectual, y emocionalmente en ambientes sanos. En el contexto internacional donde existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento y apoyo familiar, indica que cuando los padres acompañan, retroalimentan y están pendientes de la vida escolar, sus hijos muestran mejores niveles de desempeño. (Lastre, 2017).

Por otro lado, (Sallez, 2018) destaca la importancia de la formación y promoción de las competencias parentales para garantizar el correcto desarrollo de todos los miembros de la familia, especialmente de los niños. (Acevedo, J.y Delgadillo 2018) mencionan que las competencias en parental vincular, parental formativa, parental protectora, y parental reflexiva, permiten identificar la presencia de incapacidades parentales (IP) entre los entrevistados: estilos educativos inadecuados, la falta de flexibilidad y adaptación a las necesidades evolutivas del menor, padres que han dejado de lado sus responsabilidades, provocando un vacío de normas y límites en el entorno familiar.

De acuerdo a (Pichardo, J & Fernández, 2009) el control parental es una de las prácticas de crianza con más efectos positivos en la competencia social de los hijos. Por el contrario, otras prácticas de crianza, como el castigo físico o la expresión de afecto negativo, se relacionan con conductas socialmente inadaptadas. Como afirman en sus resultados (Romero, Villa, & Armenta, 2017) muestran la interrelación funcional de las variables en el modelo probado y la presencia de un nicho adaptativo en el contexto del estilo de crianza positivo materno. Oliva, Parra & Arranz (2008) proponen estilos parentales relacionales asociados con el clima y caracterizados por el apoyo, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía desde una perspectiva más multidimensional, no solo de afecto y control en las pau-

tas de crianza. Oliva, Parra & Arranz (2008) también estudian las relaciones entre estilos parentales y ajuste del adolescente y destacan las relaciones con el desarrollo de los hijos. Así mismo, (Cuervo, 2010) llega a la conclusión de la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de conductas pro sociales y la autorregulación emocional y para la prevención de problemas de salud mental en la infancia como depresión, agresividad, baja autoestima y ansiedad, entre otras. Como lo consideran el término crianza (Izzedin R. Pachajoa A, 2009) Cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños.

Es así que múltiples estudios refieren que un vínculo entre los padres, caracteriza el cuidado sensible, la protección, la adecuada estimulación y las relaciones marcadas por el afecto y el buen trato, ejerce una influencia positiva en el desarrollo cerebral temprano (Barudy & Dantagnan, 2010), el desarrollo físico como el cognitivo y el socioemocional, surgen de las experiencias relacionales del niño o niña con su padre y su madre, principalmente durante los primeros tres años de vida, las que estimulan las conexiones sinápticas en diferentes zonas del cerebro (Barudy & Dantagnan, 2010); de ahí que la estimulación cognitiva y afectiva recibida precozmente en el hogar y en el ambiente social, tendrían un importante papel en la organización y el funcionamiento cerebral (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

De acuerdo con estas investigaciones, se confirma la relevancia que se tiene por conocer las competencias de crianza de los Padres de familia. Es por ello que se planteó la siguiente interrogante. ¿Cuáles son las competencias de crianza de los padres de familia en la formación del carácter y personalidad de sus hijos?, para lo cual se aplicó la prueba con alternativas múltiples propuesta por la autora Nancy Van Pelt del libro "Cómo Formar Hijos Vencedores la Formación del Carácter y la Personalidad. Esto con la finalidad de conocer cómo viene dándose la crianza de los padres de familia en cuanto a competencias comunicativas y de disciplina en referencia a sus hijos, se considera que mucho de lo que viene pasando en nuestra sociedad es por la falta de conocimiento de los padres y madres de la manera adecuada de formar el carácter y personalidad de sus hijos, siendo estos a veces muy permisivos o autoritarios y como consecuencia se daña la autoestima y el respeto de sí mismo. Para Varela, S. P., Castañeda, D., Galindo, M. C., Moreno, A. M. Salguero, L. P. (2019) concluye que las combinaciones teóricas para comprender las prácticas de crianza, dan cuenta de la importancia de la educación que ofrece la familia o entorno cercano en los primeros años de vida. Se presenta un fenómeno característico: el grado de corresponsabilidad de actores que intervienen en el desarrollo de niños y jóvenes está mediado por un factor cultural. (Vera, 2020) los resultados permiten establecer las relaciones existentes entre las cuatro competencias evaluadas en la escala aplicada (vinculación, formación, protección y reflexión), así como la determinación de las conductas más frecuentes relacionadas a las competencias y roles de los padres de familia en relación a la crianza y aportes en el desarrollo de sus hijos (as) con discapacidad. Oliva, Parra & Arranz (2008) proponen estilos parentales relacionales asociados con el clima y caracterizados por el apoyo, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía desde una perspectiva más multidimensional, no sólo de afecto y control en las pautas de crianza. Oliva, Parra, Sánchez & López (2007) también estudian las relaciones entre estilos parentales y ajuste del adolescente y destacan las relaciones con el desarrollo de los hijos.

1. CONTEXTO

La investigación responde a la crisis social de violencia que se vive en este período de aislamiento social por la pandemia de COVID 19, porque hizo que los padres asuman el rol de educadores al mismo tiempo. Como resultado se obtuvo que los padres tienen un conocimiento deficiente de crianza y necesitan orientación sobre las competencias para contribuir al desarrollo de personalidad, carácter, autoestima y respeto de sí mismo.También es importante considerar que los cambios en la familia, en las interacciones y en las pautas de crianza, pueden afectar los estilos parentales y el desarrollo socioafectivo en la infancia.

Es así que para (Cabrera, Guevara & Barrera 2006) la red familiar se reorganiza y las relaciones se redefinen permanentemente, en las interacciones negativas en la familia pueden crearse desajustes psicológicos en los hijos, lo cual dependerá del grado de satisfacción que se tenga por ser padre. De igual manera, los conflictos que enfrentan los padres diariamente y el estrés experimentado, debido a funciones relacionadas con la crianza, pueden influir sobre las características de los hijos y su ajuste emocional.

En la salud mental y las pautas de crianza encontramos que los padres y cuidadores generan estrés, depresión, agresividad u otras alteraciones que a su vez afectan los estilos de crianza y las relaciones con los hijos, por lo cual es importante identificar esos factores de riesgo y generar factores protectores para la salud mental, tanto de los cuidadores como de los niños, niñas y adolescentes. Por otro lado el miedo, la incertidumbre y el encierro en casa, pueden hacer que sea difícil para las familias mantener un estado de calma.

Es importante ayudar a los niños a sentirse seguros, mantener rutinas saludables, controlar su comportamiento y fomentar resiliencia, aunque en nuestro contexto local, regional, nacional e inclusive a nivel internacional, se observa los resultados contrarios, ya que se ve el incremento de maltrato hacia los miembros integrantes de la familia y especialmente a los niños y niñas. La pregunta planteada fue, ¿Cuáles son las competencias de crianza de los padres y madres de familia? sustentada en una encuesta cuestionario. Este trabajo contribuirá al conocimiento de la Dirección General de Educación Pedagógica que está permitiendo ordenar y desarrollar, de manera sistemática, la política de educación familiar en personas y garantizar así un servicio de calidad dentro de la Educación Básica Regular. El objetivo de la investigación fue conocer las competencias de crianza de los padres de familia.

2. DESCRIPCIÓN

La presente investigación sigue la metodología de (Hernández, 2003). "La Investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice", los estudios descriptivos miden de manera independiente los conceptos o variables a los que se refieren y se centran en medir con la mayor precisión posible, el diseño de investigación es transeccional o transversal, ya que tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en

lo que se manifiestan una o más variables dentro del enfoque cuantitativo. Los diseños transaccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.(Hernández, 2014), los datos se recogieron tal como se presentan en la realidad y se presenta el siguiente diagrama: M-O

Referente a la población se ha tomado una muestra de 137 padres con hijos en el nivel inicial, de la provincia de Puno, la técnica aplicada es la encuesta, el instrumento de recolección de datos fue la prueba para padres y madres, tomada del texto Cómo formar hijos vencedores, la formación del carácter y la personalidad. Los resultados se interpretan en concordancia al puntaje asignado por la autora Nancy Van Pelt, la suma de todas las declaraciones con números pares. En el caso de los números impares se invierte el puntaje luego se suma los pares e impares. Los resultados se procesaron en formato Excel.

Descripción del puntaje: En el caso de todas las declaraciones con números impares, sumar los números que han marcado y colocar el resultado. En el caso de los números pares, invertir el puntaje, es decir el número 4 recibe 1 punto si es 3 recibe 2 puntos, si es 2 recibe 3 puntos, si es 1 recibe 4 puntos. Sumar todo y colocar el resultado Luego sumar los números pares e impares y la interpretación de los puntajes son los siguientes.

Interpretación de los puntajes:

- 82 a 88 Conocimiento óptimo, es un buen padre o madre, pero de todos modos encontrará en el texto buena información.
- 75 a 81 Mención especial en el conocimiento de criar a los hijos.
- 68 a 74 Conocimiento aceptable en la forma de criar a los hijos, pero puede mejorar.
- 61 a 67 Su conocimiento de la forma de criar a los hijos es poco aceptable, definitivamente necesita ayuda.
- 52 a 60 conocimiento deficiente de la forma de criar a los hijos, necesita ayuda urgente.

Un puntaje menor a 52 es lamentable e indica que se está violando la mayoría de los principios necesarios para criar a los hijos con éxito.

3. RESULTADOS

Tabla 1
Percepción sobre competencias de crianza de padres y madres

Competencias	f	%
Mención especial en su conocimiento en la forma de criar a sus hijos	1	7
Conocimiento aceptable en la forma de criar a sus hijos	19	13,9
Su conocimiento de la forma de criar a sus hijos definitivamente necesita ayuda	73	53,3
Conocimiento deficiente en la forma de criar a sus hijos	44	32,1
Total	**137**	**100,0**

Fuente: Cuestionario de competencias de crianza de los padres y madres de familia.

Los resultados muestran que de un total de 137 encuestados, 73 padres y madres que representan un 53.3 %, tienen conocimiento no muy aceptable en la forma de criar a sus hijos y definitivamente necesitan ayuda en cuanto a conocimientos de desarrollo de la personalidad, formación del carácter, construcción de su autoestima, comunicación, disciplina y desarrollo del respeto de sí mismo. 44 padres y madres que representan 32.1 % tienen un conocimiento deficiente en la forma de comunicarse y de disciplina de sus hijos, 19 padres y madres que representan un 13.9 % tienen un conocimiento aceptable en la forma de actuar en referencia a sus hijos y un padre o madre de familia que representa el 7 % tiene el conocimiento especial en la forma adecuada de comunicarse y de disciplinar a sus hijos.

Por consiguiente, se afirma que las competencias de crianza en cuanto a la comunicación y disciplina que ejercen los padres y madres no son aceptables y son deficientes, por lo que queda en los padres y madres educarse en cuanto a producir cambios en sus actitudes y formas de corregir el comportamiento. (Van, 2008). La familia es una de las principales instituciones de desarrollo del ser humano, se convierte en uno de los pilares responsables sobre los que se sostiene el bienestar personal y social, además de constituirse en el espacio en donde se construye una visión particular del mundo. (Infante, A. Martínez, 2016).

La familia puede ser tanto un lugar protector como peligroso para los niños y niñas, el adulto significativo en la vida del infante, los ayudará a desarrollarse física, psíquica, intelectual y emocionalmente en ambientes sanos. Se hace necesario reconocer la importancia de la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos para que así tengan un mayor y mejor aprendizaje. (López, G., Guaimaro, 2015). Los padres y madres realizan grandes esfuerzos por educar de manera efectiva a sus hijos no escatiman ningún esfuerzo en cuanto a lo material, pero a pesar de las buenas intenciones algunos sufren por los comportamientos de sus hijos.

Tabla 2. *Competencias de crianza según sexo varón*

Competencias	f	%
Conocimiento aceptable en la forma de criar a sus hijos	5	19,2
Su conocimiento de la forma de criar a sus hijos no es aceptable definitivamente necesita ayuda	8	30,8
Conocimiento deficiente en la forma de criar a sus hijos	13	50,0
Total	**26**	**100,0**

Fuente: Cuestionario de competencias de crianza de padres y madres de familia.

En la tabla 2 se puede observar que solo 26 padres varones participaron en responder el cuestionario sobre la percepción de competencias de crianza, lo cual muestra que son muy pocos los varones involucrados en el acompañamiento de sus hijos, 13 que representan 50 % tienen un conocimiento deficiente en la forma de criar a sus hijos, 8 varones que representan un 30. 8 % tienen un conocimiento poco aceptable lo cual indica que necesitan ayuda, y 5 varones que representan 19.2 % tienen un conocimiento aceptable en cuanto a comuni-

cación y disciplina, puesto que las preguntas formuladas son sobre el particular.

Estos resultados se desprenden de la interpretación aplicada a los puntajes obtenidos del cuestionario tomado del libro Cómo formar hijos vencedores, la formación del carácter y la personalidad. Por consiguiente, se afirma que las competencias de crianza en cuanto a la comunicación y disciplina que ejercen los padres varones son deficientes, por lo que queda en ellos aprender y producir cambios en sus actitudes y formas de corregir el comportamiento. (Van, 2008). La competencia parental es la capacidad práctica que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y las habilidades que poseen para dar una respuesta adecuada y apropiada a sus necesidades para así asegurarles un desarrollo suficientemente sano. (Vera, C. Zaragoza, 2014). Es por ello, que los padres varones necesitan informarse o educarse de la correcta manera de actuar o contestar a sus hijos sin dañar la autoestima y logrando el respeto de sí mismo.

Tabla 3
Percepción sobre competencias de crianza según sexo Mujer

Competencias	f	%
Mención especial en su conocimiento en la forma de criar a sus hijos	1	9
Conocimiento aceptable en la forma de criar a sus hijos	14	12,6
Su conocimiento de la forma de criar a sus hijos es poco aceptable definitivamente necesita ayuda	65	58,6
Conocimiento deficiente en la forma de criar a sus hijos	31	27,9
Total	**111**	**100,0**

Fuente: Cuestionario de competencias de crianza de los padres de familia.

En la tabla 3 se puede observar que de 111 encuestadas que son el 100 % 65 mujeres que representan un 58.6 % evidencian conocimiento poco aceptable y definitivamente necesitan ayuda, 31 damas o mujeres que representan el 27,9 % tienen un conocimiento deficiente en la forma de criar a sus hijos, 14 damas que representan 12.6 % tienen conocimiento aceptable en la forma de criar a sus hijos y una que representa el 9% tiene un conocimiento especial en la forma de criar a sus hijos en materia de comunicación y disciplina.

Estos resultados se desprenden de la interpretación realizada a los puntajes obtenidos del cuestionario aplicado del libro Cómo formar hijos vencedores, la formación del carácter y la personalidad. Por consiguiente, se afirma que las competencias de crianza en cuanto a comunicación y disciplina que ejercen son deficientes, por lo que queda en las madres educarse en cuanto a producir cambios en sus actitudes y formas de corregir el comportamiento. (Van, 2008). La competencia parental es la capacidad práctica que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y las habilidades que poseen para dar una respuesta adecuada y apropiada a sus necesidades para así asegurarles un desarrollo suficientemente sano. (Vera, C. Zaragoza, 2014). La parentalidad es el núcleo de alfabetización emocional, donde el infante desarrolla competencias emocionales. Se observa las implicaciones cognitivas, neurobiológicas y sociales de los estilos de crianza y se recalca la importancia de la crianza positiva para el desarrollo integral apropiado.(Pinta, S. Pozo, M. Yépez, E.Cabascango, K. Pillajo, 2019).

Se recomienda que los padres elaboren un programa diario que incluya ratos para el juego y el esparcimiento, durante los cuales los niños pueden hablar por teléfono y conectarse con amigos, además de tiempo libre de tecnología y tiempo para ayudar en la casa. Debemos pensar en lo que valoramos y necesitamos, y crear una estructura que lo refleje. Para nuestros niños será un gran alivio poder predecir lo que ocurrirá cada día y saber cuándo deben trabajar y cuándo pueden jugar", estableciendo la disciplina dentro del hogar ya que ello les ayudará a respetar las responsabilidades y funciones de cada uno de los miembros en el hogar lo que conlleva a mejorar las competencias comunicativas y las de disciplina.

4. CONCLUSIONES

Se concluye que en la percepción de las competencias de crianza, los padres y madres de familia del nivel inicial, tienen un conocimiento no muy aceptable a deficiente lo cual indica que necesitan apoyo bibliográfico y de pares, para la construcción de sus conocimientos en cuanto al desarrollo de la personalidad, formación del carácter, construcción de su autoestima, comunicación, disciplina y desarrollo del respeto de sí mismo para con sus hijos.

Los resultados muestran que los varones tienen un conocimiento deficiente y poco aceptable en la forma de criar a sus hijos, lo cual muestra que son muy pocos los involucrados en el acompañamiento de sus hijos, reafirmando que es la mujer quien participa más en la formación del niño y niña.

En cuanto a las madres, sobre las competencias de crianza, los resultados sobre el conocimiento de criar a sus hijos es poco aceptable y deficiente lo cual indica que necesitan ayuda en saber sobre desarrollo de la personalidad, formación del carácter, construcción de su autoestima y respeto de sí mismo. Entre la población analizada la mayoría de las familias asume un desconocimiento hacia las competencias y un rol pasivo en el proceso de acompañamiento, por lo tanto se debe dinamizar la participación de la familia y establecer redes de apoyo sólidas y así conocer y practicar las competencias comunicativas y de disciplina que fomenten vínculos fuertes, de tal manera que la familia funcione como modelo de aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar agradecimientos a todas las personas que han contribuido a que esta investigación salga adelante, entre ellas, las directoras, docentes y padres de familia de las diferentes instituciones del nivel inicial.

REFERENCIAS

Acevedo J, De León C, Delgadillo G (2018) *"Ante la crianza con violencia: las competencias parentales" [Online]* 2018 [cited 2020 Octubre 28. Available from:http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/64174/56307

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.

Cabrera, V., Guevara, I. & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. Acta Colombiana de Psicología, 9 (2), 115-126.

Castañeda, D., Galindo, M. C., Moreno, A. M. Salguero, L. P. (2019) *"Tendencias de investigaciones sobre prácticas de crianza en latinoamérica"* Vol. 18 Núm. 2 (2019): julio-diciembre

Cuervo Martinez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08

Hernández, Fernández y Baptista (2003). Metodología de la investigación (p. 119, 273)

Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación (p. 155).

Infante, A. Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *LIBERABIT: Lima (Perú), 22*(1), 31.

Izzedin R. Pachajoa A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza ayer y hoy. *LIBERABIT: Lima (Perú)*, 15(2), 109–115.

López Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. YXAYA/ *Revista Universitaria de Desarrollo Social*., 54(6), 488–495.

Martínez, J (2018) *"Nociones y concepciones de parentalidad y familia"* [Online] 2017 [cited 2020 Octubre 30. Available https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n1/es_1414-8145-ean-2177-9465-EAN-2017-0148.pdf

Oliva, Parra, Sánchez & López (2007) "Estilos relacionales parentales y ajuste del adolescente. Infancia y Aprendizaje", 1ra edición.

Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste del adolescente. Infancia y Aprendizaje, 31 (1), 93-106.

Pichardo, C., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6, 37–48.

Pinta, S. Pozo, M. Yépez, E.Cabascango, K. Pillajo, A. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica, 8*(2), 171. https://doi.org/10.33210/ca.v8i2.232

Real Academia Española (2001) 23.ª edición del *Diccionario*, publicada en 2014.

Romero, J. C. G., Villa, E. G., & Armenta, M. F. (2017). Variables contextuales e individuales relacionadas con la crianza positiva materna. *Universitas Psychologica*, 16(2). https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.vcir

Sallez C (2018) *"Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación"* , [Online] 2017 [cited 2020 Octubre 30. Available https://core.ac.uk/download/pdf/39107518.pdf

Van, N. (2008).Como formar hijos vencedores. Buenos Aires, Argentina: Asociación casa editora.

Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 17 1-186. doi:10.11600/1692715x.1219110813

Vera L (2020) "Competencias parentales: percepciones de padres de niños con discapacidad" [*Online*] 2017 [cited 2020 Octubre 30. Available http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100188

Vera, C. Zaragoza, A. M. F. (2014). Validación de la escala de competencia parental percibida version padres (ECPP-P) para el cuidado de los hijos. *Rev. Enferm. Herediana, 7*(1), 17–24. Retrieved from http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RENH/article/view/2120/2110

Docente delivery como estrategia de aprendizaje-servicio para desarrollar grafomotricidad en preescolares

Teacher delivery as a service-learning strategy to develop graphomotor skills in preschool children

Yanet Amanda Maquera Maquera 1
Universidad Nacional del Altiplano, Perú

Yolynda Maquera Maquera 2
Universidad Nacional del Altiplano, Perú

Yuselino Maquera Maquera 3
Universidad Nacional del Altiplano, Perú

Luis Guillermo Puño Canqui 4
Universidad Nacional del Altiplano, Perú

Saúl Bermejo Paredes 5
Universidad Nacional del Altiplano, Perú

Resumen

En un escenario complejo y diverso, el sistema educativo debe encarar las transformaciones necesarias para abordar las nuevas problemáticas e innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Inicial que actualmente se reducen al trabajo docente en aula. Es propósito del estudio determinar el efecto de la estrategia aprendizaje-servicio "docente delivery" en el desarrollo de las habilidades grafomotrices de niños de 5 años de edad, a través del diseño cuasi-experimental con un solo grupo, conformado por 18 niños de la Institución Educativa Inicial IEI Nº 319 Checca El Collao-Ilave, departamento de Puno-Perú. Los resultados indican que el 80% de los niños de 5 años de edad logran de manera consciente y reflexiva ejecutar trazos sincréticos, lineales distendidos, tensos, paralelos, perpendiculares, trazos iconográficos y opacidades; por tanto, se concluye que es factible y beneficioso incorporar estrategias de aprendizaje-servicio para mejorar los logros de aprendizaje en los niños de educación preescolar e innovar los procesos pedagógicos dirigidos desde un pedestal en el aula.

Palabras clave: Habilidades grafomotrices, innovación pedagógica, aprendizaje-servicio, rol docente, educación preescolar

Abstract

In a complex and diverse scenario, the educational system must face the necessary transformations to address the new problems and innovations in the teaching-learning processes of early childhood education that are currently reduced to teaching work in the classroom. The purpose of the study is to determine the effect of the "teacher delivery" service-learning strategy on the development of graphomotor skills of 05-year-old children, through the quasi-experimental design with a single group, made up of 18 children from the Initial Educational Institution IEI No. 319 Checca El Collao-Ilave, department of Puno-Peru. The results indicate that 80% of the 05-year-old children consciously and reflectively manage to execute syncretic, distended, tense, parallel, and perpendicular lines, iconographic lines and opacities; therefore, it is concluded that it is feasible and beneficial to incorporate service-learning strategies to improve learning achievements in preschool children and innovate pedagogical processes directed from a pedestal in the classroom.

Keyword: Graphomotor skills, pedagogical innovation, service-learning, teaching role, preschool education

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en servicio (A-S), es considerado propuesta pedagógica, programa, estrategia (Deeley, 2016; Mendia, 2012; Puig, et al. 2007), que combina de manera activa y participativa procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad, aportando un escenario formativo que potencia las habilidades de comunicación, actitudes sociales y la motivación requerida para la concreción de las tareas y competencias previstas ((Chiva-Bartoll, et al. 2018; Gil, et al., 2016; Huda, et al., 2018). Entre los rasgos a destacar del A-S, según Mayor y Rodríguez (2015), están el servicio a la comunidad con la intención de mejorarla, la participación activa de las personas implicadas y la planificación intencional de los objetivos curriculares y las acciones que conforman el servicio.

La educación inicial a diferencia de otros niveles de educación básica, no enseña contenidos temáticos, ni trata a los niños como estudiantes en situación escolar. No obstante, las posibilidades de un aprendizaje eficiente de la escritura frecuentemente, son limitadas en los entornos preescolares (Gerde, et al. 2019); persisten las prácticas pedagógicas rutinarias que siguen un itinerario mecánico, preestablecido, poco propicio para enriquecer la actuación y configuración del andamiaje de la expresión y comunicación lingüística, que debe fundamentarse en el conocimiento metalingüístico (Arnaíz y Bolarín, 2016), como capacidad para reconocer la naturaleza, formas y funciones del lenguaje escrito.

Crear alternativas de respuesta a necesidades y problemas complejos de los niños preescolares, exigen a los docentes cada vez, mayor adaptabilidad e innovación en el empleo de diversas estrategias comunicativas en cada episodio interactivo, variando de forma cualitativa y cuantitativa (Gonzáles, 2015); de lo contrario, el fracaso en la alfabetización temprana de los niños preescolares, se mantiene invariablemente, y cuando esto ocurre, se pierde el objetivo del aprendizaje de la escritura como una "herramienta de vida de cada ser humano y pasa a convertirse en un problema de aprendizaje" (Suárez, 2004, p. 6), que obstruye y retarda el proceso de aprendizaje

del lenguaje escrito y la comunicación, en general.

La adquisición de la representación escrita del lenguaje por los niños, ha sido vista como un aprendizaje que sólo corresponde al sistema escolar (Ferreiro, 2006), sin embargo; en la etapa preescolar los niños, reciben una mayor injerencia de sus entornos y contextos inmediatos, compuesta de diversos factores y en coparticipación de diversos agentes educativos, quienes deben crear estímulos adecuados en las condiciones favorables para potenciar el desarrollo (Gutiérrez et al., 2018). El aprendizaje temprano de la alfabetización traspasa los muros escolares, se da en diversos contextos, tanto formales como informales de aprendizaje (Parodi, 2010).

Ante esta circunstancia, se plantea concebir escuelas infantiles no sólo pensado para los niños, exclusivamente, sino centradas en familias, construyendo relaciones complementarias a partir del respeto, confianza y encuentro mutuos entre la familia y escuela (Ferrer y Riera, 2015; Keyser, 2006). Bajo este modelo de involucramiento, se reconoce que los docentes establecen relaciones más fluidas y dinámicas con los padres de los niños, para que cooperen con la concreción de actividades específicas asignadas en la escuela, por cuanto son quienes conocen mejor las particularidades de cada niño y pueden influir enormemente en el desarrollo y bienestar de sus hijos y poder convertirse en un eje para asegurar la calidad de la educación preescolar (Mir, et al., 2009; Pastor, 2018). En este sentido, se tiene como objetivo de estudio: Establecer en qué medida el programa docente delivery como estrategia de aprendizaje-servicio que involucra la participación familiar posibilita el desarrollo de las habilidades de grafomotricidad en los niños preescolares de 05 años de edad.

CONTEXTO Y FUNDAMENTOS

La educación inicial en el Perú se concibe como el nivel que sienta las bases para la formación integral de los niños menores de 6 años, articulada de manera pedagógica y curricular con la educación primaria (MINEDU, 2017); dedica buena parte del tiempo lectivo, a dar sentido y significado al desarrollo de las competencias comunicativas, en todas sus manifestaciones. Uno de los objetivos principales de la educación inicial constituye, la alfabetización (Lara & Pulido, 2020), la adquisición y dominio de la lengua escrita (Gutiérrez & Díez, 2015), que se ha convertido en prerrequisito para la promoción escolar.

La adquisición y el dominio de la lengua escrita es una tarea trascendental en el desarrollo madurativo de todo niño y el reto más significativo para todo sistema escolar (Gómez-Díaz, et al., 2015), es uno de los aprendizajes más difíciles y complejos, vinculado al manejo y aprendizaje de otras habilidades, por lo mismo; exige cierta madurez o condiciones necesarias para enfrentarlo y evitar el miedo, fracaso y frustración (Fornaris, 2011), y el desarrollo de la grafomotricidad en los preescolares.

La grafomotricidad es un proceso comunicativo-evolutivo que se encarga de los pre-aprendizajes de la comunicación de signos gráficos (Suárez, 2004), aplica una serie de habilidades psicomotoras en los niños para prepararlos en el aprendizaje de la escritura, y constituye, un buen elemento para la interiorización de imágenes parciales de las letras (Alfonso, et al. 2012; Lurçat, 1988; Segura, et al., 2017); es la psicomotricidad aplicada como paso previo al acto de escribir, consistente en actividades como el garabato, producción de trazos, dibujo libre, sobre cualquier superficie (Ramón, 2016; Reynoso, 2019; Sugrañes, et al. 2007), que se emplean en la educación preescolar, con el propósito de iniciar fructíferamente la alfabetización temprana.

Afrontar con éxito el aprendizaje y el inicio de la alfabetización con niños preescolares, implica para los docentes renovar los procesos pedagógicos habituales, establecer relaciones más cercanas, dialógicas y afectivas con los estudiantes, padres de familia y la comunidad en general, trabajando articuladamente para concretar las aspiraciones relacionadas con la calidad de los aprendizajes y la educación, a través de estrategias innovadoras poco viables a través del internet, como el aprendizaje-servicio, que según Josep Puig y otros (2011), se trata de una "propuesta educativa que vincula de una manera circular la participación en servicios pensados para satisfacer alguna necesidad de la comunidad y el aprendizaje de conocimientos y valores" (p. 1).

El aprendizaje-servicio, en el presente estudio se entiende como una estrategia pedagógica innovadora y una forma específica de intervención (Mendía, 2016; Tapia, 2010) o experiencia desarrollada con la participación del entorno familiar de niños preescolares, en el contexto de una institución educativa de educación inicial, que se propone desarrollar el aprendizaje de habilidades de grafomotricidad, basada en el enfoque educativo por competencias y el aprendizaje cooperativo y colaborativo, fundamentalmente.

El enfoque por competencias busca satisfacer las demandas de la educación actual, generando prácticas docentes más acordes con las necesidades de aprendizaje y las dinámicas de cambio social. Las competencias se basan en principios de aprendizaje centrados en las actuaciones o desempeños del estudiante, que articulan de manera transversal conocimientos, habilidades y actitudes (Carlson y Birkett, 2017; Tobón, et al., 2010). La opción por la aplicación de las competencias representa un cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje, que no sólo está referido a las adaptaciones curriculares o marcos normativos, sino representa una nueva cultura de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lizitza y Sheepshanks, 2020). En el aprendizaje colaborativo-cooperativo, se renuevan los roles convencionales asociados a docentes y estudiantes, constituye un modelo de aprendizaje interactivo que, demanda conjugar esfuerzos, competencias y talentos mediante transacciones colaborativas que permitan lograr las metas establecidas, consensuadamente (Revelo-Sánchez, et al., 2018), aquí los estudiantes trabajan colaborando para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás; son situaciones en la cual se espera que ocurra formas particulares de interacción para generar el logro de un aprendizaje (Collazos y Mendoza, 2009).

De este modo, ante las prácticas pedagógicas tradicionales de alfabetización temprana, se abren paso otras estrategias o formas más democráticas y respetuosas de enseñanza, con intervención conjunta de educadores, comunidad educativa y la familia de los niños para promover capacidades comunicativas funcionales en todas sus manifestaciones, como base de un desarrollo integral (Díaz, 2019; Palos, et al. 2017; Ramos, 2011). El presente trabajo se inscribe como una propuesta de aprendizaje sustentada

en acciones auténticas-participativas y experiencias del ámbito escolar y familiar, para atender articuladamente, las necesidades de aprendizaje de los niños y satisfacer las expectativas de la comunidad, y juntos contribuir a la transformación de nuestros contextos escolares, culturales y sociales.

EXPERIENCIA

Es un estudio realizado durante el segundo semestre del año escolar 2019, en la Institución Educativa Inicial (IEI) Nº 319 Checca El Collao-Ilave. Corresponde al sector rural del distrito de Ilave, provincia de El Collao, departamento de Puno-Perú, cuya población es predominantemente aimara hablante. Participaron el total de niños y padres de familia, sección única de 05 años: a) 18 niños (8 varones y 10 mujeres) y b) 18 padres de familia (15 mujeres y 03 varones). Para la selección de la población primaron 2 criterios: la predisposición y cooperación de la maestra de aula y el consentimiento e involucramiento real de los padres de familia en la propuesta pedagógica.

En contextos rurales de población aimara, se espera de la escuela una apertura permanente para articular expectativas y formas de vida de la población usuaria con las actividades escolares (Bermejo y Maquera, 2019), no obstante; en la institución educativa seleccionada para este trabajo, se advierte la existencia de diferentes problemas y necesidades que ponen en evidencia la ausencia y precariedad de la organización escolar para ofrecer respuestas a las demandas sociales y educativas particulares. Los padres se muestran cada vez más insatisfechos y exigentes, respecto al desempeño de los docentes y el aprendizaje alcanzado por los niños. Ante estas circunstancias evidentes, se ha ideado la estrategia de aprendizaje-servicio, denominado docente delivery, que involucra tanto a padres como a la docente de aula, para conjuntamente colaborar en el aprendizaje de las habilidades grafomotoras, en niños preescolares de 05 años de edad.

La metodología empleada corresponde a la investigación cuantitativa, diseño cuasi-experimental con un solo grupo, con pre y post prueba; se consideró como variable independiente a la estrategia de aprendizaje-servicio docente delivery, y como dependiente a la grafomotricidad, que tuvo por dimensiones de estudio a los niveles: manipulativo-vivencial (trazos sincréticos tensos y distendidos); interiorización simbólica (trazos lineales tensos y distendidos); y representación perceptiva (trazos iconográficos y realización de opacidades), que fueron medidos por la escala de aprendizaje establecida por el Ministerio de Educación del Perú: inicio C (00-10), proceso B (11-15) y logro A (16-20) y los datos fueron analizados mediante la prueba "t".

El programa y/o experiencia fue ejecutado durante el segundo semestre escolar 2019, en los horarios habituales de clase entre lunes a viernes en aula y 02 horas por semana en cada casa u hogar, en horarios variables y concertados con los padres de familia. Durante los procesos de planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje de las habilidades de grafomotricidad por los niños de 05 años, participaron colaborativamente docentes y padres de familia, cuidando que las actividades estén contempladas en el marco curricular correspondiente. La ejecución de las actividades de aprendizaje tanto en aula como en el hogar, fueron definidas de manera dialógica y participativa entre docentes y padres de familia; especificando qué acciones deben desarrollarse en aula y cuáles a cargo de los padres de familia con apoyo y asistencia del "docente delivery". Los roles del docente delivery consistieron básicamente en: a) establecer horarios de trabajo concertados, preveer recursos de aprendizaje (sogas, aros, balones, lápices de color, papel, tijera, cintas y otros) guiar, brindar pautas específicas a los padres o familiares del niño, para llevar adelante las actividades programadas en casa, cuidando que estén en el sentido de los propósitos de aprendizaje establecidos y b) constituirse en el hogar de los niños para brindar asistencia-asesoramiento oportunos, según circunstancias o necesidades de intervención, además de reemplazar a los padres en casos requeridos. Finalmente, el logro de los aprendizajes en grafomotricidad, fueron determinados a través de los resultados obtenidos mediante la post prueba.

RESULTADOS

Desarrollo de habilidades grafomotoras mediante aprendizaje-servicio: docente delivery

Los resultados del estudio evidencian que, en un contexto rural signado por múltiples necesidades educativas y condiciones de vida precarias de sus habitantes, es posible innovar los procesos pedagógicos en la Educación Inicial, incorporando activamente a los padres de familia en la mejora de los aprendizajes, que constituye uno de los propósitos fundamentales del sistema educativo. La efectividad del empleo de la estrategia aprendizaje-servicio docente delivery, para el aprendizaje de habilidades grafomotoras en niños de 05 años de edad, fue determinada administrando la pre y post prueba durante el tratamiento experimental, cuyos resultados se ofrecen a continuación:

Tabla 1
Resultados de las habilidades grafomotoras en niños de 05 años a través de la pre prueba

Habilidades de grafomotricidad		Logro		Proceso		Inicio	
		f	%	f	%	f	%
Manipulativo vivencial	Trazos sincrético tenso	0	0.00	9	50.00	9	50.00
	Trazos sincrético distendido	0	0.00	8	44.44	10	55.56
Interiorización simbólica	Trazos lineales tensos	0	0.00	8	44.44	10	55.56
	Realiza trazos lineales distendido	0	0.00	7	38.89	11	61.11
Representación perceptiva	Trazos iconográficos	0	0.00	6	33.33	12	66.67
	Realiza opacidades	0	0.00	4	22.22	14	77.78

Determinando la Media, de los niveles de grafomotricidad mediante pre prueba, se tiene:

$$\bar{x}_1 = \frac{\sum(f_i * x_i)}{n}$$
$$\bar{x}_1 = \frac{138}{18}$$
$$\bar{x}_1 = 7.67$$

El resultado obtenido $\bar{x}_1$ =7.67 indica que los niños de 5 años, previo al tratamiento experimental se encuentran mayoritariamente ubicados en la escala C, en inicio, respecto al desarrollo de las habilidades grafomotrices. Esto implica que los niños presentan dificultades en trazar puntos, curvas abiertas, trazos largos continuos, líneas aleatorias, rectas, paralelas, de intersección, perpendiculares, dibujos y grafismos. Es evidente que, el desarrollo de las habilidades motrices no son las adecuadas, en relación a la edad que ostentan los niños, en estudio.

Tabla 2
Resultados de las habilidades grafomotoras en niños de 05 años a través de la post prueba

Habilidades de grafomotricidad		Logro		Proceso		Inicio	
		f	%	f	%	f	%
Manipulativo vivencial	Trazos sincréticos tensos	18	100.00	0	00.00	0	0.00
	Trazos sincréticos distendidos	16	88.89	2	11.11	0	0.00
Interiorización simbólica	Trazos lineales tensos	17	94.44	1	5.56	0	0.00
	Realiza trazos lineales distendidos	15	83.33	3	16.67	0	0.00
Representación perceptiva	Trazos iconográficos	13	72.22	5	27.78	0	0.00
	Realiza opacidades	14	77.78	4	22.22	0	0.00

Media de los niveles de grafomotricidad según resultados de post prueba:

$$\bar{x}_2 = \frac{\sum(f_2 * x_2)}{n}$$
$$\bar{x}_2 = \frac{299}{18}$$
$$\bar{x}_2 = 16.61$$

El promedio alcanzado de $\bar{x}_2$ =16.61 señala que, los niveles de aprendizaje alcanzados por los niños producto del tratamiento experimental, se encuentran mayoritariamente en la escala A, que implica haber logrado el aprendizaje. Los niños al superar las dificultades iniciales, se encuentran dispuestos a realizar de manera consciente y reflexiva trazos sincréticos, lineales distendidos, tensos, paralelos, perpendiculares, trazos iconográficos y opacidades, específicamente. En efecto, los niveles de desarrollo de las habilidades grafomotrices en la post prueba es mayor, en relación a la media poblacional de habilidades grafomotrices de la pre prueba; estableciéndose de este modo que, el modelo de involucramiento desarrollado con la participación de los padres de familia, desde cada hogar, a través de la ejecución de tareas de psicomotricidad fina, programadas y consensuadas con la docente de aula, es efectivo para el aprendizaje de habilidades grafomotrices, al desarrollar los niveles: manipulativo-vivencial, interiorización simbólica y representación perceptiva, en niños preescolares de 5 años de edad. El resultado general del estudio es concordante con otros trabajos similares de investigación que, confirmaron la eficacia de programas de intervención visuomotor (Layes, et al., 2019), respectivamente.

Conclusión

El modelo de docente delivery como estrategia de aprendizaje-servicio, es estimulante y desafiante para el aprendizaje de las habilidades grafomotrices, parte por establecer conexiones de confianza, comunicación y colaboración más fluida entre la realidad escolar y la cotidianidad de la vida de los niños. Logra que el niño realice por cuenta propia, acciones válidas y correctas de ejecución gráfica en el espacio que debe representar, manteniendo control postural adecuado, dominio del brazo y la manera cómo debe sostener el lápiz. El procedimiento implicado es próximo a los resultados de otros estudios, se vincula estrechamente las dimensiones de servicio y aprendizaje (Redondo, 2019) y contribuye a materializar ideas que sugieren actividad, creatividad, colaboración, toma de decisiones y responsabilidad en los niños para configurar su estilo de vida (Ortíz, 2012).

El niño al desarrollar el sentido del movimiento y la representación de manera autónoma y reflexiva, no se expone a la clásica frase de: qué se puede y qué no se puede. Deja la imitación como procedimiento favorito en la educación preescolar, y se predispone por iniciativa propia y estímulo social desarrollar competencias propias y diversificadas que lo identificarán como persona única y distinta. Además, entre los docentes la estrategia de aprendizaje-servicio favorece el desarrollo profesional al enriquecer y compartir dilemas didácticos y propósitos formativos (García-Cano, et al., 2019) y se constituye en condición necesaria para promover la participación de los miembros de la comunidad, lo cual supone un reto debido a las prácticas pedagógicas que imperan en las escuelas (Ochoa y Pérez, 2019).

La escasa conexión de la institución educativa con la realidad circundante es, la mayor limitante para incorporar y articular el aprendizaje-servicio en los aprendizajes curriculares, situación que implica reorientar la organización escolar, establecer proyectos educativos considerando la participación de

los coprotagonistas, de manera que las actividades educativas se enriquezcan en el contexto real, haciéndose sostenibles en el tiempo y coadyuven a la concreción de los propósitos educativos.

Referencias

Arnaiz, P. y Bolarín, M.ª J. (2016). *Introducción a la psicomotricidad*. Editorial Síntesis S. A.

Bermejo, S. y Maquera, Y. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en las comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare, 23*(2), 1-15. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4

Carlson, N. R. y Birkett, M. A. (2017). *Filosofía del comportamiento* (12a ed.). Pearson.

Collazos, C. y Mendoza, J. (2009). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663

Chiva-Bartoll, O. y J. Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.

Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría práctica y perspectiva crítica*. Narcea.

Díaz, G.M. (2019). *Tratamiento pedagógico de las alteraciones en la lectura y la escritura*. Monografía de Licenciatura. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Lima. http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3081/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20DIAZ%20PURAY.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf

Ferrer, M., y Riera, M. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 27-42. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4879

García-Cano, M., Hinojosa-Pareja, E., Alcalde-Sánchez, I., Álvarez-Sotomayor, A., Cerrillo-Vidal, J.A., Hidalgo-Ariza, M.D. y Martínez-Carmona, M.J. (2019). Aprendizaje-servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 74-87. http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/12277/pdf

Gerde, H.K., Wright, T.S. & Bingham, G.E. (2019). Creencias de los maestros de preescolar e instrucción para la escritura. *Revista Educación Docente de la Primera Infancia*, 40 (4), 326-351.

Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

Huda, M., Shukri, K., Hisyam, N. y Mohd, B. (2018). Transmitir la responsabilidad cívica basada en el liderazgo: conocimientos del aprendizaje mediante servicio. *Revista Internacional de Ética y Sistemas*, 34(1), 20-31. https://doi.org/10.1108/IJOES-05-2017-0079

González, M. E. (2015). La escritura en primer año de la escuela primaria y la psicomotricidad. *Revista Psicomotricidad, Movimiento y Emoción*, (1), p. 1-14. http://cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/23/Pdf.

Gutiérrez, D., Socorro, A., & Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9*(17), 33-51. http://www.scielo.org.mx/pdf/iered iech/v9n17/2448-8550-iered iech-9-17-33.pdf

Hall, A.H., Simpson, A., Guo, Y. &., Wang, S. (2015). Examinando los efectos de la instrucción de escritura preescolar en las habilidades emergentes de alfabetización: una revisión sistemática de la literatura. *Alfabetización, Investigación e Instrucción*, 54 (2), 115-134. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19388071.2014.991883?scroll=top&needAccess=true

Keyser, J. (2006). *De padres a socios: construyendo un programa de primera infancia centrado en la familia*. NAEYC y Redleaf Press.

Layes, S., Chouchani, M.S., Mecheri, S., Lalonde, R. & Rebaï, M. (2019). Eficacia de una intervención basada en visuomotor para niños con discapacidades de lectura y ortografía: un estudio piloto. *Revista Británica de Educación Especial*, 46(3), 317-339.

Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592063

Mayor, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 262-279. https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART11.pdf

Mendía, R. (2016). El aprendizaje-servicio una metodología para la innovación educativa. *Convives*, 16, 20-26. https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZf-QzFoZzJsQmx3VGM/view

Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como estrategia inclusiva para superar barreras al aprendizaje y a la participación. Revista de Educación Inclusiva, 5(1), 71-82. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222

Mir, M., Batle, M. & Hernández M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(1), 45-58. https://goo.gl/dGD1Kb

Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40. https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/410/412

Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478

Ortíz, M.E. (2012). Currículo y competencia. ¿Qué sujeto infantil están produciendo?. *Alteridad*. Revista de Educación, 7(1), 50-57. https://doi.org/10.17163/alt.v7n1.2012.04

Palos, M. Ú., Avalos, M.L., Flores, F. & Montes, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 168-189. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Instituto Cervantes Aguilar.

Pastor, R. (2018). Construyendo escuela juntos. Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela. *Educación y Futuro*. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (39), 89-116. https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_39.pdf

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Editorial Octaedro.

Puig, J. M., Gijón, M., García, X. M. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, Nro. Extraordinario, 45-65. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:240fb305-454b-4f53-93e3-9bf0932ef5e5/re201103-pdf.pdf

Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 30-53. https://doi.org/10.19083/ridu.5.5

Redondo Jiménez, P. (2019). La metodología aprendizaje-servicio desde el enfoque de educación para la ciudadanía global. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (380), 60-64. https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.010

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A. y J. A. Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134. http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf

Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (16), 5-16.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica, 5*, 23-43. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-_una_perspectiva_latinoamericana.pdf

Tobón, S. Pimienta, H. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.

Máscaras del Drama Creativo en el desarrollo de la expresión oral en niños de inicial de la ciudad de Puno

Masks of creative drama in the development of oral expression in children of early education in the city of Puno

Pierina Sadith Velezvia Estrada
Universidad Nacional del Altiplano
Puno, Perú

Resumen

El Drama Creativo con máscaras es muy poco conocido y aplicado en la educación inicial, (Tejerina, 1994), señala que la dramatización como una práctica organizada en la escuela, que "usa el lenguaje dramático para estimular la creación y favorecer el desarrollo personal. En el Drama creativo hay improvisación de la acción y exploración del contenido, conformando y resignificando vivencias (Davis & Behm, 1978) es por esto que la investigación ha sido enfocada en determinar la influencia de la utilización de las máscaras del Drama Creativo en el desarrollo de la expresión oral en niños de 5 años. Los objetivos específicos fueron: Utilizar las máscaras del Drama Creativo para desarrollar claridad en la expresión oral, desarrollar el conocimiento como el vocabulario básico mediante el uso de actividades literarias, identificar el grado de mejora en la pronunciación y fluidez alcanzado en la comunicación oral.
Se ejecutó 12 talleres con máscaras por sus formas enteras, medianas y venecianas con actividades literarias como cuentos, canciones y adivinanzas dando libertad al niño para que se exprese oralmente y se identifique con el personaje de su máscara. El estudio es de tipo experimental cuantitativo diseño pre experimental con un solo grupo. Se tuvo una muestra de 20 estudiantes, se aplicó el pretest y postest de Jordan y Messey de lenguaje mediante cartillas de dibujos. La población es de 70 niños y niñas de cuatro secciones de 3 ,4 y 5 años (secciones A y B), se tomó la muestra de 20 niños y niñas de la sección B de 5 años. El diseño estadístico fue la prueba T para muestras dependientes. Los resultados demostraron que los niños y niñas alcanzaron la escala cualitativa de LOGRO PREVISTO (A) en un 91% después de los talleres con máscaras en los cuatro indicadores en claridad (volumen de voz), conocimiento y uso de vocabulario (repertorio de palabras), pronunciación y fluidez (agilidad), en la escala cualitativa de EN PROCESO (B) el 8% y en la escala cualitativa de INICIO (C) solamente 1%. Se concluye que las máscaras del Drama Creativo son eficaces para despertar en el niño el gusto por la expresión oral y como herramienta didáctica educativa eficaz, además influye significativamente en el desarrollo de la expresión oral

Palabras clave: Drama creativo, expresión oral, máscara.

Abstract

The Creative Drama with masks is very little known and applied in Initial education Tejerina (1994), points out that dramatization as an organized practice in school, which "uses dramatic language to stimulate creation and favor personal development. In Creative Drama there is improvisation of action and exploration of content, shaping and resignifying experiences (Davis & Behm, 1978), which is why research has been focused on determining the Influence of the Use of Masks of Creative Drama in the Development of Oral Expression in 5-year-old children. The specific objectives developed were to Use Creative Drama Masks to develop Clarity in Oral Expression, Develop Knowledge as Basic Vocabulary through the use of literary activities. And Identify the degree of improvement in pronunciation and fluency achieved in oral communication To meet the objective, 12 workshops with masks were carried out for its whole, medium and Venetian forms with literary activities performing stories, songs and riddles, giving the child the freedom to express himself orally, identifying himself very closely with the character in his mask. The study is of an experimental quantitative pre-experimental design, with only one group being the experimental one. With a sample of 20 students, the Pre and Post Tes of Jordan and Messey of language was applied using picture books. The population consisted of a total of 70 boys and girls from four sections of 3, 4 and 5 years 5 “A”, 5 ”B”, being the sample of the section 5 years “B” with 20 boys and girls. The statistical design was the T test for dependent samples. The results showed that the boys and girls reached the qualitative scale of EXPECTED ACHIEVEMENT (A) in 91% after the workshops with masks in the four indicators in clarity (volume of voice), Knowledge and use of vocabulary (repertoire of words) , Pronunciation and Fluency (agility), in the qualitative scale of IN PROCESS (B) 8% and in the qualitative scale of INICIO (C) only 1%. It is concluded that the Creative Drama Masks are effective in preserving the child's taste for oral expression and as an effective educational didactic tool. The use of Creative Drama Masks significantly influences the development of oral expression

Keywords: Creative drama, oral expresión, mask

1. INTRODUCCIÓN

Un aspecto muy importante que motivó esta investigación es que la mayoría de niños no se expresaba oralmente de manera espontánea, fluida y clara, en actividades frente a un pequeño o gran público y en algunas actividades literarias dentro y fuera del aula de clases. Se optó por las máscaras del Drama Creativo, estrategia didáctica pedagógica muy diferente al teatro ya que no sigue los preceptos formales como memorizar textos, guiones, ni exige lenguaje estrictamente retórico y poético del teatro profesional, que mucha veces se hace representar a los niños más pequeños en obras teatrales y otras actividades que piden ciertas cualidades en ellos y que, en la mayoría de casos, les causan incomodidad, nerviosismo y hasta frustración, y es evidente que el estudiante no proyecta libertad, comodidad, creatividad, espontaneidad de tal manera que se siente cohibido para expresarse.

"Las máscaras servirán esencialmente con aquel niño tímido, que siente miedo de pararse frente a un grupo para exponer ideas o pensamientos, con ellas podemos dramatizar situaciones difíciles o acontecimientos que sean tema de conflicto dentro de la Institución Educativa" (Cánepa.1998: 29).

En la Región Altiplánica de Puno la máscara se utiliza con mayor énfasis en la festividad de la Virgen de la Candelaria pues en estas fechas podemos ver una gran variedad y originalidad de temática andina.

Para alcanzar un desarrollo integral formativo de las capacidades comunicativas de los niños y niñas es necesario poner a su alcance los medios para no obstaculizar sus posibilidades creadoras y estar atentos siempre a sus requerimientos considerando lo que dice (Moron, 2011). *La niñez en la educación inicial no debe percibirse con menor importancia en esta maravillosa etapa pues mediante la educación inicial los profesores y profesoras ayudaremos a desarrollar habilidades y destrezas que poco a poco se irán logrando a una precompetencia para luego ser afianzada en la competencia y sentar las bases concretas en esta etapa como son las de la Comunicación expresivas orales.*

A través de la práctica didáctica del juego dramático, el alumnado muestra sus emociones y tensiones, también su conocimiento del mundo y de las personas, así como su percepción de la realidad que estas manifestaciones expresivas permiten relacionarse, comunicarse y de intercambio con los demás.(p.2). La Educación Inicial debe estimular y fomentar este tipo de expresión para sacar de ella el máximo rendimiento educativo, aceptando y propiciando formas de lo más diversas por tal motivo *"los pedagogos actuales y también los hombres de teatro, directores, actores, dramaturgos consideran que el niño tiene una extraordinaria capacidad para jugar con las cosas de la vida diaria y que es capaz de transformar la realidad."* (Peña.1998:94). Nuestros niños y niñas serán los varones y mujeres del mañana, y su futuro dependerá de las bases fijadas durante sus primeros años de vida.

La presente investigación pretende que los niños desarrollen su expresión oral espontánea y que formulen juicios autónomos e independientes. La pregunta de investigación se define así: ¿Cómo influye la utilización de las máscaras del Drama Creativo en el desarrollo de la expresión oral en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Nº 287 Torres de San Carlos – Puno 2010?

Las hipótesis de investigación son: La utilización de las máscaras del Drama Creativo influye eficazmente en el desarrollo de la expresión oral en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Nº 287 Torres de San Carlos. Las máscaras del Drama Creativo desarrollan la claridad en la expresión oral en niños de 5 años. El uso de actividades literarias desarrollan el conocimiento y uso de vocabulario básico. El grado de mejora en la pronunciación y fluidez alcanzado es eficaz en la comunicación oral de los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Nº 287 Torres de San Carlos es alto.

2. CONTEXTO

Muchas veces teniendo una máscara como material educativo en el aula o en casa no se rescata mucho las posibilidades educativas de este material. *"A nivel mundial e internacional las máscaras consideran en ellas las múltiples posibilidades o las nuevas tendencias existentes y que el presente siglo ha encontrado en este instrumento o sus significativos aportes a la plástica, a la medicina, pedagogía, etc. Como así mismo a otras manifestaciones estéticas"*. (Moreno 1997:27).

En la IEI Torres de San Carlos se realizaban diferentes actividades sociales aniversarios, talleres juegos deportivos, incentivando la participación de los niños, quienes se expresaban oralmente pero se observó que era necesario incluir actividades como el Drama Creativo para que desarrollen las competencias orales de una manera más compleja, por eso se eligió el uso de las máscaras de colores, texturas varias, gestos y diseños que las hacen interesantes para el logro del objetivo de la investigación: Determinar la influencia de la utilización de las máscaras del Drama Creativo en el desarrollo de la expresión oral en niños de 5 años. La variable de estudio independiente corresponde a:

A. Máscaras

Una máscara es una cobertura de la cara, quien la usa comunica una identidad diferente a la propia, también puede ser como retrato o una pantalla protectora para la cara. "La máscara en su dimensión metafórica es entendida como capacidad de adaptación a circunstancias distintas" (Cánepa.1998). "Máscara es todo objeto que tenga una mirada-aunque no posea ojos-factible de calzarse y/o animarse" (Moreno.1997:28)

a.1 Breve historia de la máscara

Las máscaras han sido utilizadas por muchas culturas en el mundo, tienen una particularidad según la cultura y lugar como son los rasgos propios, identidad e interpretación (Quesada, 2016). En el Perú la autora Cánepa (1998) menciona en su obra Máscara Transformación e identidad en los Andes, 1998. *"En la Historia de las Máscaras en el libro de sobre el tema de la máscara en el Perú existen únicamente algunos artículos publicados esporádicamente de máscaras que datan de los años 1930 a 1989" (Barthes,1992). "la mayoría de estos trabajos constituyen aproximaciones descriptivas que presentan a las máscaras únicamente como un objeto, artesanal, folclórico y de colección. El único trabajo que pretende una interpretación de la máscara es el de Tom Zuidema (1983), que se centra en el uso de la máscara en tiempos prehispánicos. encontrado en excavaciones arqueológicas de cultura Mochica"*.

a.2 Máscara uso pedagógico – didáctico

Son múltiples posibilidades que dan las máscaras a los docentes, especialmente en el nivel inicial o preescolar, para uso pedagógico didáctico "es posible aplicarlas en mediación escolar, tan necesaria es estos tiempos, cuando la falta de diá-

logo y la violencia se nos presenta como una tangible y triste realidad, golpeándose a diario e incluso, a veces, superándonos" (Cánepa, 1998). La máscara permite a los individuos interactuar en sociedad, se vuelve un medio de comunicación que trasciende el tiempo, no solo representa y forma parte de la identidad de una sociedad, sino un vínculo fuerte entre generaciones que transmiten saberes y vivencias, y en muchas ocasiones las máscaras mismas. (Quesada, 2016). Como menciona (Ros.Nora, 2004) su uso pedagógico como valiosa herramienta será muy importante, tendrá varias posibilidades, será un recurso de ruptura, entretenimiento, motivador al entrar a un tema difícil permitirá al niño comprometerse integralmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollando su imaginación, fomentando la expresión, socialización como recurso socializador como también es un significativo medio de apropiación y construcción de los distintos saberes, en la cual plasmará sueños personalidad carácter, miedos, rasgos, emociones, prejuicios bloqueos ,etc.

a.3 Tipos de máscaras por su forma

En cuanto a los tipos de máscaras (Cervera, 1981) menciona varios tipos de clasificación y señala que por su forma se destacan:

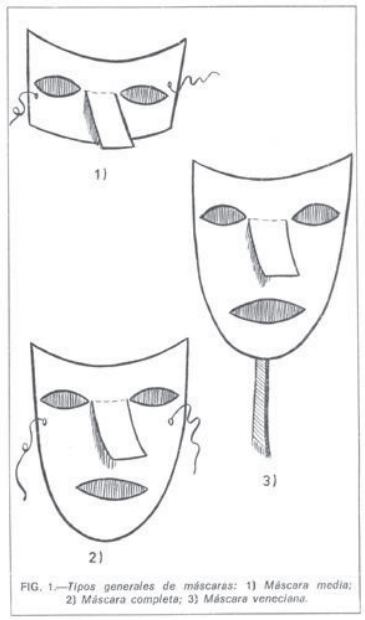


FIG. 1.—*Tipos generales de máscaras: 1) Máscara media; 2) Máscara completa; 3) Máscara veneciana.*

Figura 1

1. La máscara media o antifaz: Que cubre medio rostro, excluida la boca, velo máscaras o cosa semejante que rodea los ojos.
2. La máscara completa: Que cubre toda la cara. Figura que representa un rostro humano, de animal o puramente imaginario, con la que una persona puede cubrirse la cara para no ser reconocida, tomar el aspecto de otra o practicar ciertas actividades escénicas o rituales.
3. La máscara veneciana: de quita y pon o caretas: Que permite al actor variedad de juegos, es una máscara de cartón u otra materia para cubrir la cara.

Así también declara Ros (2007,p.1) la máscara nos da la posibilidad de transformarse en otro en realidad se debería aprender a jugar con ellas. Siendo una pieza importante para actividades como el Teatro, circo, cine, las máscaras en general, establecen las diferencias entre personajes.

B. Drama Creativo

Slade (1996) señala que la expresión dramática se evidencia en el niño desde que es bebé, su primera expresión lingüística se da con balbuceos que luego van acompañados de movimientos con las manos y pies, después se extienden algunos dedos y se realizan movimientos un poco más complejos que podemos considerarlos una expresión dramática. Afirma que el juego dramático es en un inicio solitario, conforme el niño se interesa por jugar con sus pares es que la dramatización se vuelve de tipo social. Es así que todos los niños colaboran para lograr un objetivo, por ejemplo, jugar a la casita.

De acuerdo con Taylor (1991) además, en el Drama Creativo la consciencia que se adquiere del yo y de los demás, genera una mayor comprensión del ser humano, sus motivos, diferencias, y comportamientos. Como también Hurlock (1982) asevera que el drama creativo parte como respuesta de la inmediata motivación, espontaneidad, pregunta, improvisación anécdota experiencia, inspiración , tales como anécdotas, pintura, canción, cuento, poesía leyenda adivinanza rimas, etc responde a la flexibilidad de los intérpretes que recurren a sus propias expresiones vocales y corporales sensibilidad e imaginación se caracteriza porque el participante no memoriza extensas líneas de texto.

En este caso los movimientos y desplazamientos no obedecen a indicaciones de director alguno, los niños usan medios de expresión de manera original, libre, creativa donde ellos mismos puedan crear sus máscaras materiales y recursos que necesiten de su personaje el drama creativo no hace acepción de participantes, en el drama creativo no ocurre esto pues todos los niños participan, lo que dicen y hacen es producto de su propia imaginación y sensibilidad. La profesora está como un medio orientador, mediador, espectador, brindando a los niños un abanico de posibilidades creativas. En el drama creativo los cuentos, leyendas, anécdotas que se usan como motivaciones, deben ser narrados en forma muy expresiva el docente, de esta manera el niño va ejercitando su expresividad. El Drama Creativo será un buen aliado educativo pues permitirá a los participantes descubrir sus capacidades interpretativas y creativas, confianza en sí mismo, reconocer valores humanos, etc.

b.1 Técnica del Drama Creativo

Se considera los siguientes aspectos:

1. Motivación General: Que puede ser constituida por una selección musical para escuchar, una pintura, una o más juguetes, el comentario de un paseo etc. Hasta el simple imaginar de los niños.
2. Desarrollo: Se debe dejar a los niños que actúen creativamente, no ejercer influencia en ellos, lo único que debemos recordarles es que, una vez que hayan tomado

un personaje, deben mantenerse en él "Sin perderlo".
3. Conclusión: Debe salir de lo tradicional, dependerá de la imaginación del docente y de los niños, se puede hacer marchando, personificando roles, bailando, etc. Ya concluida la sesión es de rigor que el conductor evalúe el desarrollo de la misma.

El uso del Drama Creativo puede favorecer el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, mejora su autoconocimiento y sus relaciones sociales se puede inferir que el uso del drama creativo al parecer tiene un efecto positivo sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos, incrementa su capacidad de memoria, ofrece múltiples canales comunicativos y emocionales(García et al., 2017) en consecuencia (Tejerina Lobo,1994) sostiene que: Hoy numerosos estudios corroboran que, profesores que han utilizado el teatro en sus respectivas asignaturas, sobre todo si no lo han hecho de manera ocasional, sino durante un período de tiempo prolongado, se muestran satisfechos ante los efectos beneficiosos obtenidos en la dinámica de su grupo-clase, así como de los buenos resultados obtenidos en el aprendizaje, destacando las provechosas aportaciones del teatro como recurso metodológico.

La variable de estudio dependiente:

C. Expresión oral

La comunicación oral representa para cualquier ser humano su modo esencial de interacción sociocultural. Puede definirse como una actividad eminentemente humana de la que se vale para satisfacer sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales, a partir de una serie de recursos verbales y no verbales. Esto, además, le permite comprender a los demás y lo que está a su alrededor para hacerse una visión personal del mundo (Alejandro & Castillo, 2008).

Nunan (1996). Afirma que *"la clase de idioma debe ser regularmente comunicativa y el rol que debería desempeñar el discente es el de la interacción con sus propios recursos lingüísticos en vez de observar y repetir; mientras que el profesor tiene que estructurar sus clases según las necesidades de aquel y permitir que manifieste sus opiniones sobre los contenidos, actividades didácticas y de evaluación que se han establecido, además de proporcionarle oportunidades de selección y decisión para plantear solución a cualquier situación establecida"*. La expresión oral permite desarrollar la habilidad comunicativa del ser humano, ya que a partir de ello se emplean recursos verbales con mayor claridad, fluidez, coherencia y persuasión, además de considerar que mediante esta se logra describir y explicar hechos, sentimientos, ideas y vivencias, a través de diálogos, conversaciones y el uso de estructuras morfosintácticas; siendo un elemento básico para la convivencia humana (Zavaleta, 2017). Finalmente, la expresión oral está involucrada junto al lenguaje y es importante recordar la importancia de los primeros años, es decir que deben ofrecer oportunidades que permitan este desarrollo, teniendo en cuenta que mediante esto los niños adquieren habilidades lingüísticas.

Trujillo (2000), Propone los siguientes elementos de la expresión oral: El vocabulario: Al hablar, debe utilizarse un léxico que el receptor pueda entender. La expresión oral está constituida por 9 cualidades, tales como: 1. Dicción. 2. Fluidez. 3. Volumen. 4. Ritmo. 5. Claridad. 6. Coherencia. 7. Emotividad. 8. Movimientos corporales y gesticulación. 9. Vocabulario. "Claridad en la expresión (exponer ideas concretas y definidas), Conocimiento y uso de vocabulario (Repertorio de palabras usadas por la persona), Pronunciación (producción de mensaje, Fluidez (expresión del hablante con facilidad y espontaneidad) de las cuales de aquí se consideraron los indicadores de la presente investigación para el desarrollo expresión Oral en niños de 5 años y considerado también del Test de Jordan y Massey para la madurez para la lecto-escritura y administración individual para niños de 4 a 6 años con los Sub test como es el test 5 Vocabulario hablado. Subtest 6 Vocabulario comprensivo y Subtest 7 Información general. Los cuales los indicadores de la investigación son: Claridad en la Expresión, Conocimiento y uso de Vocabulario Básico, Pronunciación y Fluidez.

Subtest 5: Vocabulario hablado. Señalando cada figura diga ¿Qué es esto?, ¿Cómo se
llama?
Subtest 5: Vocabulario hablado. Señalando cada figura diga ¿Qué es esto?, ¿Cómo se
llama?

3. DESCRIPCIÓN

La metodología de la investigación es de tipo experimental con un solo grupo, su diseño es preexperimental ya que solo utilizó un grupo (5 años B) y no posee un grupo control. Se aplicó la preprueba y postprueba de la prueba UDICOM de evaluación de competencia curricular área de lengua castellana. Prueba de Evaluación Inicial Test de Jordán y Mensey. Este es un instrumento que evalúa la maduración para el aprendizaje del niño por parte de los padres bajo la supervisión de la escuela (León Alinna, Miranda Paola, Morel Juan Camilo, n.d.). Se aplicó: Test N°5 Vocabulario hablado, Test N°6 Vocabulario Comprensivo, Test N° 7 Información general tanto en la preprueba y postprueba.

En la parte experimental se desarrollaron 12 talleres con máscaras del Drama Creativo mediante cartillas con imágenes. Cartilla N°1 consta de cinco imágenes para evaluar la claridad en la expresión en los niños. Cartilla N° 2, seis imágenes para evaluar la comunicación y uso de vocabulario básico. Cartilla N° 3 para evaluar la pronunciación con trece imágenes. Cada cartilla para el pre y postest se calificó según los indicadores de la investigación: Claridad en la expresión con su respectivo ítem señala cada figura que yo digo ¿Qué es esto? ¿Cómo se llama? calificación A=menciona de 14 a 20 palabras, B= menciona de 7 a 13 palabras C= menciona de 0 a 6 palabras. Vocabulario básico y el ítem Observa las siguientes imágenes: 8-9, B:4-7,C:0-3, de la cartilla Fluidez en la expresión con su respectivo ítem.

Se indica al niño que narre una historia libre ¿Me puedes contar un cuento? Mediante la cartilla y con sus calificaciones según responda el niño y niña A= 9 a 13 puntos, B=5 a 8 y C= de 0 a 4 puntos. Pronunciación con su respectivo ítem. Diga el nombre de las siguientes imágenes de su cartilla con su calificación A=3, B=2 y C=1.

Para alcanzar el objetivo de la investigación, los indicadores de la variable dependiente, expresión oral con la que se trabajó la dimensión FONÉTICA son:

- Claridad en la expresión
- Conocimiento y uso de vocabulario básico
- Pronunciación
- Fluidez

Diagrama experimental:

G 01 -----X-----02

(Fernández,R.)

Donde:

G= grupo experimental
01= preprueba
X= Utilización de las máscaras del drama creativo.
02= postprueba.

El estímulo o tratamiento experimental consistió en que se utilizaron diferentes tipos de máscaras para cada taller como son máscaras completas, venecianas y antifaces, con la metodología pedagógica del Drama Creativo en doce talleres diseñados para desarrollar la expresión oral en niños de 5 años y los objetivos específicos en sus indicadores: Claridad en la expresión oral. Conocimiento y uso de vocabulario básico. Pronunciación y fluidez. La selección de máscaras más pertinentes para cada actividad, los materiales educativos (micrófonos, letreros, imágenes, etc), materiales para las actividades literarias (lámina de canciones iconográficas, adivinanzas, imágenes, etc), accesorios, fondos de paisajes, cortinas, material audiovisual sonoro, etc. La organización del ambiente para desarrollar la expresión oral y finalmente se le aplicó la postprueba para ver los resultados obtenidos.

Población

Tabla 1. Población infantil de la I.E.I. N° 287 "Torres de San Carlos"

Edad	Secciones	N° de Niños		Total
		Femenino	Masculino	
5 años	A	7	9	16
5 años	B	8	12	20
4 años	única	9	11	20
3 años	única	10	4	14
TOTAL	**4 secciones**	**34**	**36**	**70**

Fuente : Nómina de matrícula

Muestra

Tabla 2. Muestra de estudio

Edad	Sección	Niños		Total
		F	M	
5 años	B	8	12	20
TOTAL	**20**			

Fuente: Nómina de matrícula

4. RESULTADOS

Después de haber desarrollado los talleres con máscaras de Drama para mejorar la variable dependiente expresión oral en niños de 5 años, según los indicadores que se trabajaron: Claridad en la expresión, vocabulario básico, pronunciación correcta y fluidez en la expresión, se determinó la importancia de pensar de manera pertinente y detallada cada aspecto durante la técnica como brindar los espacios, los materiales, esencialmente dar las oportunidades creativas adecuadas para los niños quienes mostraron mucho interés por el desarrollo de los talleres al inicio, antes de aplicar el pretests, tenían poco interés por leer un cuento o cualquier libro o expresión oral espontánea para resolver un problema o enfrentar un reto.

Vidal, (1973) menciona que la expresión es una facultad humana cuyo desarrollo va de dentro hacia fuera. No es obligada o impuesta para los demás, nace de lo esencial de la propia vida. Al relacionar esta definición con lo oral, podemos pensar y afirmar, que la expresión oral también parte de la voluntad de uno mismo, ante aquellas situaciones que se le presentan, reconociendo en sí mismo la necesidad de expresar todo lo que concibe dentro de él para que sea escuchado por los demás. Además de considerar importante el relacionarse con otros.

Determinar la influencia de la utilización de las Máscaras del Drama Creativo en el desarrollo de la expresión oral en niños de 5 años

Resultados del Pre Test y Post Test

Tabla 3. Calificaciones de los resultados de la prueba de entrada y prueba de salida

Escala Cualitativa		Representación		Grupo Experimental	
		Prueba de Entrada		Prueba de Salida	
		Fi	%	Fi	%
Logro previsto	A	2	10	18,25	91
En proceso	B	11,5	57	1,5	8
En inicio	C	6,5	33	0,25	1
TOTAL		**20**	**100**	**20**	**100**

Fuente: Media de los tablas PreTest y PosTest Nº 1, 2, 3 y 4 Claridad en la expresión, Vocabulario básico pronunciación correcta y Fluidez (indicadores de los objetivos específicos)

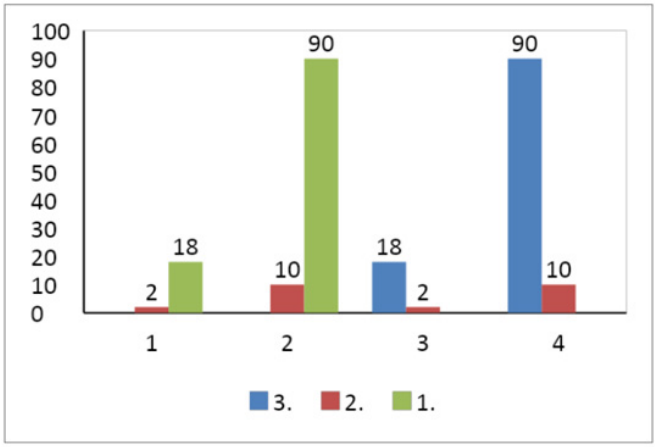


Figura 3. Calificaciones obtenidas de la preprueba y postprueba de los niños de 5 años de IEI N°287 Torres de San Carlos, sección B.

Fuente: Preprueba y postprueba

En la Figura 3 con relación a la preprueba y postprueba referido el indicador **FLUIDEZ** y en las calificaciones obtenidas por los niños y niñas, tomando en cuenta la escala cuantitativa y cualitativa del presente trabajo, se puede observar que:

- En la escala 3, del nivel cualitativo de calificación **LOGRO PREVISTO (A)**, en la preprueba no se ubica ningún niño o niña (0%), mientras que en la postprueba se ubican un total de 18 niños y niñas representando el 90%.

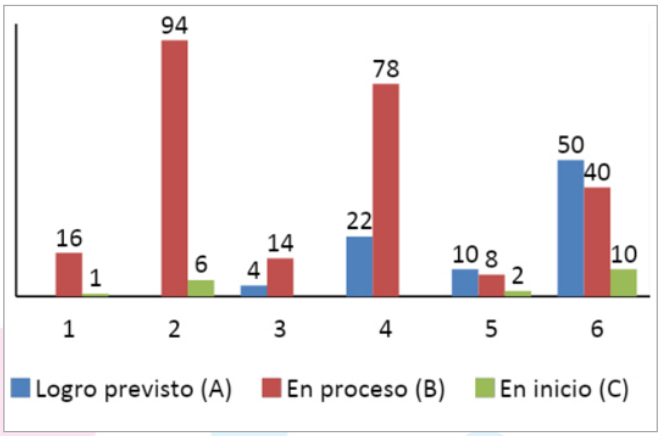
- En la escala 2, del nivel cualitativo de calificación **EN PROCESO B**, en la preprueba se ubican 2 niños y niñas (10%), mientras que en la postprueba también se ubican 2 niños y niñas (10%).

- En la escala 1, del nivel cualitativo de calificación **EN INICIO C**, en la preprueba se ubican 18 niños y niñas (90%), mientras que en la postprueba no se ubica ningún niño o niña (0%).

En el nivel de calificación **LOGRO PREVISTO (A)** con un 90%, los niños lograron desarrollar el indicador de **FLUIDEZ**, pues tenían una facilidad para expresar sus ideas oralmente. Para el desarrollo de la fluidez en la expresión oral se puede empezar utilizando un vocabulario sencillo, directo, expresivo, favorecido por el contexto y la situación

En el nivel de calificación **PROCESO (B)** se encuentran el 10%, ya que en pocos casos los niños no podían expresar con mucha facilidad sus ideas. Es así que "Cuando un personaje entra en conflicto consigo mismo es porque actúa como si se desdoblara en dos entre los cuales salta la relación" (Cervera, 1981)

Del indicador **PRONUNCIACIÓN**, de la calificación **LOGRO PREVISTO (A)**, en un 100%. EN PROCESO (B) con un 0%, EN INICIO, (C) con un 0% y en el indicador fluidez LOGRO PREVISTO (A), en 90%. EN PROCESO (B). 10%, EN INICIO, (C) 0%. Lo que significa que las máscaras del Drama Creativo permiten desarrollar significativamente la pronunciación y fluidez en el niño y niña.



Resultado de los objetivos específicos en cada taller

Figura 4. Calificaciones del objetivo específico Desarrollo de la claridad en la expresión oral de los talleres titulados (Qué lindo es hablar con claridad en el cuento los tres cerditos, Expresándonos con claridad en el cuento la Cenicienta, Cantemos en el coro musical con el loro sonoro)
Fuente: Ficha de observación

La Figura 4 muestra que la utilización de las máscaras del Drama Creativo permite desarrollar significativamente claridad en la expresión ya que de acuerdo a las calificaciones del taller Nº 1, la moda se ubica en la escala cualitativa de EN PROCESO con 16 niños y niñas (94%), en el taller Nº 2, la moda continúa en la escala cualitativa de EN PROCESO con 14 niños y niñas (78%) y en el taller Nº 3 la moda se ubica en la escala cualitativa de LOGRO PREVISTO con 10 niños y niñas que equivale al 50%.

Figura 4. Calificaciones del objetivo específico. Desarrollo del vocabulario básico de los talleres titulados: Aprendiendo palabras nuevas, Que fácil es aprender las palabras.
Fuente: Ficha de observación

La utilización de las máscaras del Drama Creativo permite desarrollar significativamente el VOCABULARIO BÁSICO, ya que de acuerdo a las calificaciones del taller Nº 1, la moda se ubica en la escala cualitativa de EN PROCESO con 12 niños y niñas (60%) y en el taller Nº 2, la moda se ubica en la escala cualitativa de LOGRO PREVISTO con 16 niños y niñas que equivale al 89%.

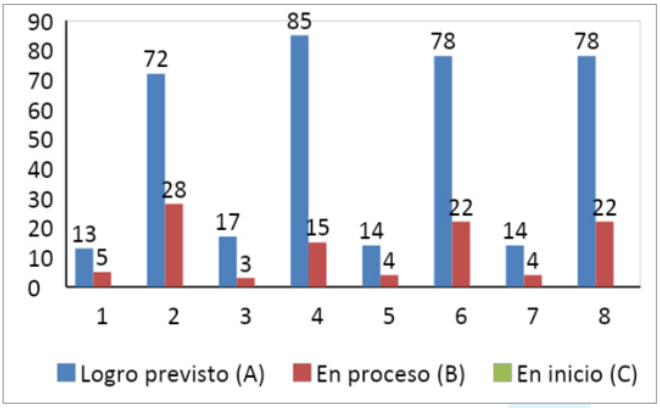


Figura 5. Calificaciones del objetivo específico: Pronunciación correcta de los talleres titulados: Me divierto pronunciando las palabras. Juguemos con la rr. Qué lindo es pronunciar las palabras en una canción. Cantando aprendo a pronunciar.
Fuente: Ficha de observación

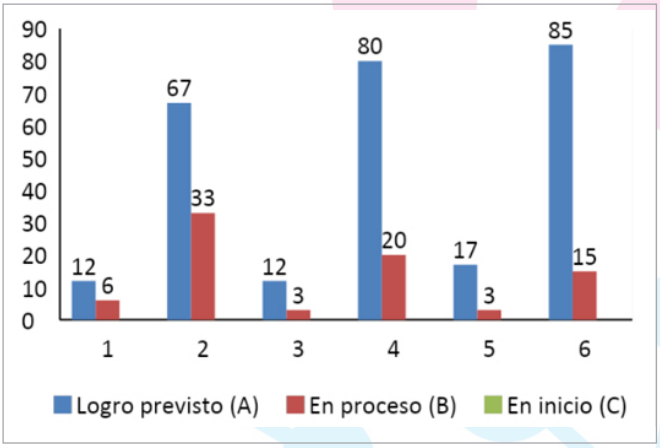


Figura 6. Calificaciones del objetivo específico fluidez en la expresión de los talleres titulados: Aprendamos a comunicarnos con fluidez. Qué fácil es expresarse con fluidez. Me comunico fluidamente con los demás.
Fuente: Ficha de observación

Resultados de los talleres de máscaras de Drama Creativo

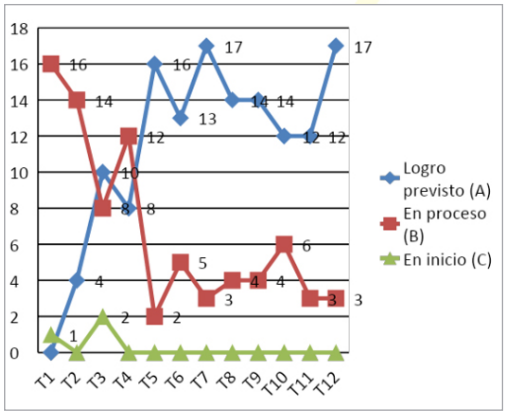


Figura 4. Consolidado de las calificaciones de los 12 Talleres

La Figura 4 evidencia cómo la aplicación de los 12 talleres de máscaras del Drama Creativo ha mejorado la expresión oral en los niños de manera significativa, logro alcanzado subió considerablemente hasta el punto 17. Moron (2011) menciona "el juego dramático es uno de los medios más valiosos para la intervención pedagógica, coincidiendo la mayoría de los autores en señalar que desarrolla la creatividad, las habilidades comunicativas sobre temas que afectan al conocimiento social y la expresión en todas sus manifestaciones (lingüística, corporal, plástica y rítmico – musical)". Las máscaras del Drama Creativo son potentes instrumentos artísticos educativos incentivadores de la creatividad y la imaginación de los niños y posibilitadores de la expresión oral en sus más altos beneficios.

5. CONCLUSIONES

La utilización de las máscaras del Drama Creativo influye significativamente en el desarrollo de la expresión oral en niños de 5 años, como ha ocurrido con los estudiantes de la IEI Nº 287 Torres de San Carlos, quienes alcanzaron la escala cualitativa de LOGRO PREVISTO (A) en un 91%, en la escala cualitativa de EN PROCESO (B) el 8% y en la escala cualitativa de INICIO (C) solamente 1%. Siendo de gran utilidad e importancia para la labor educativa pedagógica y didáctica para la expresión oral.

La utilización de las máscaras del Drama Creativo desarrolló la claridad en la expresión oral de los niños y niñas, puesto que se plasman en los siguientes resultados: LOGRO PREVISTO(A) en un (85%), EN PROCESO (B), con un (10%). EN INICIO (C), en un (5%).

Se desarrolló el conocimiento y uso de vocabulario básico a través de actividades literarias. Los resultados son: LOGRO PREVISTO(A), en un (90%) EN PROCESO (B) con un 10%, EN INICIO (C) 0%

Hubo mejora en la pronunciación y fluidez en la comunicación oral de los niños, puesto que ambos indicadores obtuvieron los más altos resultados: Indicador PRONUNCIACIÓN, LOGRO PREVISTO(A), en un 100%. EN PROCESO (B). con un 0%, EN INICIO, (C) CON UN 0% y en el indicador FLUIDEZ LOGRO PREVISTO(A), en 90%. EN PROCESO (B). 10%, EN INICIO, (C) 0%

REFERENCIAS

Alcoba, S. (2000). *La expresión oral*. Edit. Ariel.

Alejandro, J., & Castillo, S. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 1317–5815. https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135009.pdf

Barthes, R. (1992). *Lo obvio y lo obtuso (imágenes, gestos, voces)*. Paidós Comunicación.

Cánepa Koch Gisela. (1998). *Máscara Transformación e identidad en los Andes* (Pontificia). http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1566

Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. 1–129. http://biblioteca.org.ar/libros/132401.pdf

García, G., Joaquín, J., Moreno, P., Jeannette, N., & Montoya, O. (2017). *El drama creativo, una herramienta para la formación cognitiva , afectiva , social y académica de estudiantes y docentes*. https://doi.org/10.11600/1692715x.1520430082016

Hurlock, E. B. (1982). *Desarrollo del niño*. Mc Graw- Hill.

Klaiber, J. (1988). *Violencia y crisis de valores en el Perú: trabajo interdisciplinario*. PUCP Fondo editorial.

León Alinna, Miranda Paola, Morel Juan Camilo, M. D. (n.d.). *Prueba de Evaluación Inicial Evaluación de la Competencia Curricular Área de Lengua Castellana y Literatura (Comprensión oral)*. https://www.academia.edu/29280441/Prueba_de_evaluación_inicial_evaluación_de_la_competencia_curricular_área_de_lengua_castellana_y_literatura_La_lengua_como_objeto_de_conocimiento. http://servicios.educarm.es/udicom/evalua/compesc.pdf

Moron, C. (2011). El Juego Dramático en Educación Infantil. *Temas Para La Educación, 12, 7*. https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

Nuñez, L., & Navarro, M. del R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Dramatización y Educación: Aspectos Teóricos*, 19(1), 225–252. https://doi.org/10.14201/ted.3262

Quesada Ortega, J. (2016). *Las máscaras en el arte popular ecuatoriano: estudio de las máscaras de la Diablada de Píllaro, aplicado a la producción escultórica contemporánea*. (Master's thesis). Retrieved from http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/26139

Ros.Nora. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación, 35 (1)*, 1–8.https://doi.org/: https://doi.org/10.35362/rie3512901 https://rieoei.org/RIE/article/view/2901/3826 y Máscaras: Experiencias y estrategias de enseñanza conjugando el lenguaje Plástico visual y el lenguaje Teatral. https://ifdvregina-rng.infd.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-educacion-estetico expresiva/upload/Tecnicas_para_la_construccion_de_Mascaras.pdf

Slade, P. (1996). *Expresión dramática infantil*. Santillana.

Taylor, K. (1991). *Drama Strategies*. Heinemann.

Tejerina Lobo, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Edit. Siglo XXI.

Trujillo, S. (2000). La comunicación oral. *Ciudad de La Habana, Septiembre-diciembre, Cuba*.

Vidal, L. (1973). *Lenguaje y expresión de los niños*. Retablo de Papel.

Zavaleta, F. (2017). *Estrategias que utilizan las docentes para el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de 4 años en una institución educativa privada del distrito de San Isidro*. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10178/Zavaleta_Mejia_Estrategias_que_utilizan_las_docentes_para_el_desarrollo_de_la_expresion_oral_en_ni%c3%91OS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Actividades musicales para mejorar las habilidades sociales en niños de la IEI Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019

Application of the Musical Activities Program to improve social skills in 5-year-old children of the Angeles de Paz Initial Educational Institution of the Alto Selva Alegre district, Arequipa, 2019

Karolina Nina Quispe
Universidad Nacional de San Agustín, Perú

Resumen

Las actividades musicales promueven el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades en los niños, y dentro de éstas se encuentran las habilidades sociales; por esta razón al percibir que había una notable deficiencia en el desarrollo de habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa; se planteó como objetivo principal el demostrar la efectividad de la aplicación del Programa de Actividades Musicales para la mejora de las habilidades sociales en los niños de 5 años de dicha Institución Educativa; con respecto a la metodología de la investigación se ha optado por usar un enfoque cuantitativo, de nivel aplicado, de tipo experimental y de diseño pre experimental con pre test y post test. Dentro de los resultados se encontró que antes de la aplicación del Programa de Actividades Musicales un 35% de los niños evaluados se encontraba en un nivel deficiente del desarrollo de sus habilidades sociales, un 31% se encontraba en un nivel aceptable, un 23% se encontraba en un nivel bueno, un 8% se encontraba en un nivel crítico y solo un 4% se encontraba en un nivel excelente del desarrollo de sus habilidades sociales; sin embargo, después de la aplicación del Programa de Actividades Musicales se observó que un 58% se encontró en un nivel excelente del desarrollo de sus habilidades sociales, un 38% se encontró en un nivel bueno y solo un 4% se encontró en un nivel aceptable del desarrollo de sus habilidades sociales, no encontrándose ningún niño en un nivel deficiente ni en un nivel crítico. Los resultados fueron analizados estadísticamente por la prueba T de Student, demostrándose así que, el Programa de Actividades Musicales mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de 5 años de dicha Institución Educativa.

Palabras clave: Actividades musicales, Habilidades sociales, Habilidades basicas de interacción social

Abstract

Musical activities promote the development of different abilities and capacities in children, and within these are social skills; for this reason, when perceiving that there was a notable deficiency in the development of social skills in the 5-year-old children of the Angeles de Paz Initial Educational Institution in the Alto Selva Alegre district, Arequipa; The main objective was to demonstrate the effectiveness of the application of the Musical Activities Program for the improvement of social skills in 5-year-old children of said Educational Institution; Regarding the research methodology, it has been chosen to use a quantitative approach, applied level, experimental type and pre-experimental design with pre-test and post-test. Among the results, it was found that before the application of the Musical Activities Program, 35% of the children evaluated were at a deficient level of development of their social skills, 31% were at an acceptable level, 23% were was at a good level, 8% were at a critical level and only 4% were at an excellent level of the development of their social skills; However, after applying the Musical Activities Program, it was observed that 58% were at an excellent level of development of their social skills, 38% were at a good level and only 4% were at an excellent level. acceptable development of their social skills, with no child being at a deficient level or at a critical level. The results were statistically analyzed by the Student's T test, thus demonstrating that the Musical Activities Program significantly improves social skills in 5-year-old children of said Educational Institution.

Keywords: Musical activities, Social skills, Basic social interaction skills.

1. INTRODUCCIÓN

Atrás ha quedado la idea de que solo un alto coeficiente intelectual es garantía para conseguir éxito en todas aquellas cosas que queremos lograr, las diferentes capacidades y habilidades que desarrollamos toman un papel muy importante a la hora de alcanzar éxito, y es que las habilidades sociales son una de ellas, Monjas (2018) afirma que el éxito personal y social de una persona está estrechamente relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales que tiene y no solo con las habilidades cognitivas e intelectuales que posee. Ahora bien, fomentar el desarrollo de habilidades sociales desde la temprana edad es igual de importante, y muy provechoso, Lacunza y Contini (2011) nos dicen que la infancia junto con la adolescencia son periodos idóneos para el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales y así lo afirman muchas investigaciones científicas.

Se debe prestar especial atención al desarrollo de habilidades sociales en los niños, porque así se pueden prevenir problemas consecuentes de un deficiente desarrollo de habilidades sociales, que afectará el desarrollo y desenvolvimiento del niño en diferentes aspectos como el social, psicológico o académico: que no solo lo afectará en su infancia sino muy probablemente en su vida futura. Monjas (2018) afirma que los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y la mayoría por no decir todos cursan y/o incluyen como sínto-

mas característicos las dificultades en la relación interpersonal. El mismo autor llama como incompetencia social a un deficiente desarrollo de habilidades sociales, y lo relaciona con la baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas escolares (bajo rendimiento escolar, abandono del sistema escolar, inadaptación escolar), problemas personales (baja autoestima, locus de control eterno), depresión, inadaptación juvenil (delincuencia juvenil), problemas de salud mental en la adolescencia y en la edad adulta (alcoholismo, suicidio, toxicomanías), entre otros problemas. Podemos ver la relevancia que tiene desarrollar habilidades sociales en los niños.

Por otro lado, si hablamos de música, vemos que ella brinda cuantiosos beneficios a la vida del hombre, y la música en la educación es una herramienta potencia a la hora de buscar impulsar el desarrollo integral de los estudiantes, y ésta en la educación inicial resulta ser una herramienta muy llamativa y placentera para los niños, además de los incontables beneficios que brinda. Podemos trabajar música con nuestros estudiantes a través de diferentes actividades musicales, Mijares (citado por Ocaña, 2017) afirma que las actividades musicales son idóneas para fomentar en los niños el desarrollo de diversas capacidades. Y muchos autores sostienen que las actividades musicales promueven el desarrollo de las habilidades sociales, autores como Morante citado por Ocaña (2017), Ruiz y Ballesteros (2003), Kodaly citado por Ruiz y Ballesteros (2003) y Montoya (2016). Complementando la idea, algunos autores como Ortega, Esteban, Estévez y Alonso (Citados por Recinos, 2016) han puesto de manifiesto que:

La musicoterapia influye en la vida de las personas, potenciando su desarrollo integral. Sin embargo, la musicoterapia se utiliza en el ámbito educativo, con el objetivo de ayudar a desarrollar el crecimiento emocional, afectivo, relacional y social a través de la utilización de los sonidos, movimientos, y de la expresión corporal como medio de comunicación y expresión (p. 29).

Y algunos de los beneficios que brindan las actividades musicales al desarrollo de las habilidades sociales de los niños, son: desarrollo y enriquecimiento de la mente y la personalidad, el desarrollo de la escucha, tanto de sí mismo, como la escucha al otro y la escucha de la vida del mundo; entre otros beneficios. (Gamboa, 2016).

Barbarroja (citado por García, 2014) nos da a conocer más de los beneficios que brinda el trabajar actividades musicales con los niños, éstas son el desarrollo psicomotriz, el desarrollo de la memoria y concentración, la formación de la escucha activa, el desarrollo de expresión de los niños, el trabajo en equipo, entre otros.

Como vemos, hay muchas razones para proponer actividades musicales a nuestros estudiantes para así estimular diferentes capacidades y habilidades en ellos y fomentar así un desarrollo integral de los mismos, además de que la música es muy aceptada y atractiva para nuestros estudiantes y cuánto más para nuestros niños.

Como hemos visto que es muy importante desarrollar habilidades sociales durante nuestras vidas, y que debemos darle especial interés a su debido desarrollo; se pudo observar notables deficiencias en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa; quienes en reiteradas oportunidades incumplían las normas de convivencia propuestas en su salón de clases, incurrían en actitudes que no promovían el compañerismo y el respeto hacia los demás, no tenían un adecuado manejo de sus emociones sobre todo de sus emociones negativas cuando querían expresarlas o al momento de responder a las emociones negativas de los demás, y también se percibía un desenvolvimiento con poca confianza y seguridad por parte de algunos niños.

La deficiencia en el desarrollo de las habilidades sociales de estos niños era muy evidente, y dejarlo pasar por alto no era la mejor opción, pues su formación a futuro se veía comprometida con las deficiencias de su hoy, sobre todo de los niños que presentaban más falencias en el desarrollo de estas habilidades, por otro lado estaba el sumo interés que expresan los niños hacia la música y lo beneficiosa que es para el desarrollo integral de los estudiantes, esto hizo que me planteara las siguientes preguntas ¿Será efectivo la aplicación del Programa de Actividades Musicales para mejorar las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa?, ¿Cuál será el nivel de habilidades sociales en los niños de 5 años de la mencionada Institución Educativa, antes de la Aplicación del Programa de Actividades Musicales?, y ¿Cuál será el nivel de habilidades sociales de los mismos, después de la aplicación del Programa de Actividades Musicales?

Las hipótesis planteados son:

La hipótesis de investigación: La aplicación del Programa de actividades musicales mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa;

Y la hipótesis nula: La aplicación del Programa de actividades musicales no mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa.

2. CONTEXTO

Desarrollar habilidades sociales permite que las personas adquieran competencias que les permiten desenvolverse adecuadamente en su día a día, tener habilidades sociales desde la temprana edad conlleva a que los niños gocen de los beneficios, la infancia es una etapa idónea para promoverlas, y a través de actividades musicales resulta ser muy fructífero porque impulsan el desarrollo integral de los niños y constituye momentos de gozo para ellos, lo que les permitirá un mejor aprendizaje. Al contrastar estas afirmaciones con el problema observado en el aula de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, descrito ampliamente en párrafos anteriores, se optó por llevar a cabo la presente investigación. Los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

A. Objetivo general

Demostrar la efectividad de la aplicación del Programa de actividades musicales para la mejora de las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019

B. Objetivos específicos

Identificar el nivel de habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019 antes de la aplicación del Programa de actividades musicales.

Diseñar y aplicar el Programa de actividades musicales para mejorar las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019.

Identificar el nivel de habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019 después de la aplicación del Programa de actividades musicales en los mismos.

3. DESCRIPCIÓN

A. Enfoque de la investigación

La investigación es de enfoque cuantitativo, sigue un proceso secuencial y estructurado, recurriendo a la estadística para el análisis e interpretación de los resultados de investigación.

B. Nivel de la investigación:

Es de nivel aplicada, ya que se realiza en la práctica, directamente con los niños del aula de 5 años, dirigida a un problema concreto y preciso que es el desarrollo de las habilidades sociales.

C. Tipo de investigación:

Es de tipo experimental, se pretende demostrar el impacto o relación de causa y efecto entre la variable independiente y la variable dependiente, Es decir, se quiere demostrar que la aplicación de las actividades musicales mejora las habilidades sociales.

D. Diseño de la investigación

El diseño de investigación que se sigue en este trabajo, es pre experimental con la aplicación de un pretest y un postest, para determinar el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa

Cuadro N° 1

G	O1	X	O2

Donde:
G: Prueba de sujetos
O1:Pre test
X :Programa de actividades musicales
O2: Post test

E. Unidades de estudio:

El estudio fue aplicado a 26 niños del aula de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre ubicado en la provincia de Arequipa, entre ellos había 10 niños y 16 niñas, todos ellos contaban con una asistencia regular a su centro de estudios, y presentaban un desarrollo normal de sus facultades físicas y cognitivas.

F. Instrumento de investigación:

Se usó una adaptación del instrumento "Escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia" que tiene como autora original a Isabel Paula Pérez, quien validó dicho instrumento en 1999 en la Universidad de Barcelona, España; el cual fue adaptado por Ana Cecilia Ballena Gómez en 2010, en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú; este instrumento está constituido por 58 ítems organizados en cinco dimensiones que son: Habilidades básicas de interacción social; Habilidades de iniciación de la interacción social y habilidades conversacionales; Habilidades para cooperar y compartir; y Habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos. A continuación, se da a conocer su ficha técnica.

Cuadro N° 2

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO	
CARACTERÍSTICAS	**DESCRIPCIÓN**
Nombre del instrumento	Adaptación de la "Escala de Apreciación de las Habilidades Sociales en la infancia"
Dimensiones que mide	Dimensión 1: Habilidades básicas de interacción social Dimensión 2: Habilidades de iniciación de la interacción social y habilidades conversacionales Dimensión 3 : Habilidades para cooperar y compartir Dimensión 4: Habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos Dimensión 5: Habilidades de autoafirmación
Total de ítems	58
Tipo de puntuación	1: significa que el niño/a nunca lleva a cabo el comportamiento. 2 :significa que el niño/a casi nunca lleva a cabo el comportamiento. 3: significa que el niño/a lleva a cabo el comportamiento alguna vez. 4: significa que el niño/a lleva a cabo el comportamiento casi siempre. 5: Significa que el

	niño/a lleva a cabo el comportamiento siempre.
Valor total de la prueba	290
Tipo de administración	Individual o colectiva
Tiempo de administración	Sin límite de tiempo
Autora	Ana Cecilia Ballena Gomez
Constructo evaluado	Habilidades Sociales
Apreciaciones	Rango entre 58 y 104 puntos: nivel crítico Rango entre 105 y 151 puntos: nivel deficiente Rango entre 152 y 198 puntos: nivel aceptable Rango entre 199 y 245 puntos: nivel bueno Rango entre 246 y 290 puntos: nivel excelente

G. Método de análisis:

Se aplicó un pretest a los niños del aula de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre usando como instrumento la adaptación de la "Escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia". Luego, se diseñó y se aplicó un programa de Actividades Musicales compuesto por 20 talleres musicales, los cuales contienen actividades musicales rítmicas, corporales, vocálicas y auditivas, las mismas que fueron ejecutadas 4 veces por semana y en talleres de 40 minutos cada uno, en dicha aula. Después de ello, se procedió a aplicar un postest a los mismos niños evaluados anteriormente y aplicando el mismo instrumento usado en el pre test.

Se usó el procesador de datos Excel para el vaciado de resultados y registro estadístico de ambos test, para la comprobación de la hipótesis y para poder contrastar dichos resultados.

4. RESULTADOS

Tabla 1. Análisis comparativo entre el pretest y postest Inscripción en universidades locales, 2005

	PRE TEST		POS TEST	
NIVEL	**f**	**%**	**f**	**%**
Crítico	2	8%	0	0%
Deficiente	9	35%	0	0%
Aceptable	8	31%	1	4%
Bueno	6	23%	10	38%
Excelente	1	4%	15	58%
Total	**26**	**100%**	**26**	**100%**

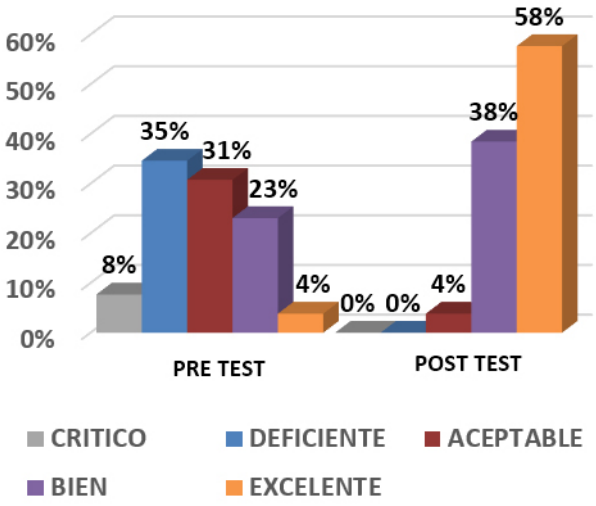


Figura 1. Análisis comparativo entre el Pre test y Post test

La tabla 1 y figura 1, nos indican que de los 26 niños evaluados, quienes son del aula de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa; en el pretest solo el 4% que equivale a un niño, se encontraba en un nivel excelente del desarrollo de sus habilidades sociales; el 23%, que equivale a 6 niños, se encontraba en un nivel bueno de habilidades sociales; y en un nivel más bajo que los ya descritos el cual se denomina nivel aceptable, se encontraba un 31% de los niños, que equivale a 8 niños; además vemos que un 35% que equivale a 9 niños se encontraba en el nivel deficiente del desarrollo de sus habilidades sociales y un 8% que equivale a 2 niños, se encuentran en un nivel crítico. Como vemos hay más niños que manifiestan un nivel deficiente del desarrollo de sus habilidades sociales.

En el postest, se observa que un 58% que equivale a 15 niños, se encontró en un nivel excelente del desarrollo de sus habilidades sociales, un 38% que equivale a 10 niños, se encontró en un nivel bueno del desarrollo de sus habilidades sociales, y solo un 4% que equivale a un niño, se encontró en un nivel aceptable del desarrollo de sus habilidades sociales, no encontrándose ningún niño en un nivel deficiente ni en un nivel crítico del desarrollo de sus habilidades sociales. Como vemos hay más niños que tienen un nivel excelente del desarrollo de sus habilidades sociales.

A. Comprobación de la hipótesis

Según los resultados obtenidos, se ha demostrado que la aplicación del Programa de actividades musicales mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa.

Sin embargo, para establecer la validez de la hipótesis de investigación, se usó la prueba T de Student. En este caso se usó la prueba T de Student para dos muestras relacionadas, la cual se usa cuando tenemos una sola muestra, pero en dos

circunstancias distintas, como en este caso; donde los mismos niños son evaluados en el desarrollo de sus habilidades sociales en dos momentos diferentes.

Se planteó la hipótesis nula y la hipótesis alterna:

H0: La aplicación del Programa de actividades musicales no mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019.

H1: La aplicación del Programa de actividades musicales mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, 2019.

Se determinó el nivel de significancia, también denotado como alfa o α, que es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera o en otras palabras es el porcentaje de error que estamos dispuestos a correr al realizar nuestra prueba, en las Ciencias Sociales generalmente se utiliza 5%, que en notación decimal sería 0.05. Entonces Alfa=0.05

Se establecieron los siguientes criterios:

Si p–valor > α→

No existen diferencias estadísticas significativas entre los niveles de logro alcanzados en el postest y los niveles de logro alcanzados en el pretest, por lo tanto, se acepta H0 y se rechaza H1.

Si p–valor < α→

Existen diferencias estadísticas significativas entre los niveles de logro alcanzados en el postest y los niveles de logro alcanzados en el pretest, por lo tanto, se acepta H1 y se rechaza H0.

De esta manera, los resultados se procesaron en Excel, del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Prueba T de Student

	Datos de los resultados del Pre test	Datos de los resultados del Post test
Media	168,1153846	241,3846154
Varianza	1997,226154	723,6861538
Observaciones	26	26
Coeficiente de correlación de Pearson	0,963601527	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	25	
Estadístico t	-18,58817032	
P(T<=t)	0,000000	
Valor crítico de t	1,708140761	

En la prueba T de Student, podemos evidenciar que el nivel de significancia es 0,000 lo que indica que p-valor es menor al parámetro límite 0,05 establecido en la estadística, razón por la cual se acepta la hipótesis planteada en la investigación y se rechaza la hipótesis nula, por ello se afirma que existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos entre el pretest y el postest; y es así que se corrobora que la aplicación del Programa de actividades musicales mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa; demostrándose así la efectividad del Programa de Actividades Musicales para la mejora de las habilidades sociales en los niños.

5. CONCLUSIONES

Primera: Los resultados de la investigación fueron analizados estadísticamente por la prueba T de Student, donde se halló el nivel de significancia de 0,000 lo que indica que p-valor es menor al parámetro límite 0,05 establecido en la estadística, razón por la cual se acepta la hipótesis planteada de la investigación y se rechaza la hipótesis nula, así también se observa que existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos entre el pre test y post test aplicados; entonces se corrobora que la aplicación del Programa de Actividades Musicales mejora significativamente las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa; lo cual demuestra la efectividad del Programa de actividades musicales para la mejora de las habilidades sociales en los niños.

Segunda: Antes de la aplicación del Programa de actividades musicales, en el pretest aplicado a los niños de 5 años de la Institución Educativa Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, se observa que solo el 4% tiene un excelente nivel del desarrollo de sus habilidades sociales, un 23% se encuentran en un nivel bueno del desarrollo de sus habilidades sociales, un 31% se encuentran en un nivel aceptable, un 35% se encuentra en un nivel deficiente y un 8% se encuentra en un nivel crítico del desarrollo de sus habilidades sociales. Lo que nos indica que hay más niños que manifiestan un nivel deficiente de sus habilidades sociales.

Tercera: Luego de la aplicación del Programa de actividades musicales, en el postest aplicado se evidencia una mejora significativa del desarrollo de habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Ángeles de Paz del distrito de Alto Selva Alegre, Arequipa, donde el 58% se encuentran en un nivel excelente del desarrollo de sus habilidades sociales, un 38% se encuentra en un nivel bueno del desarrollo de sus habilidades sociales, y un 4% se encuentra en un nivel aceptable del desarrollo de sus habilidades sociales, no encontrándose ningún niño (a) en un nivel deficiente ni en un nivel crítico. Se demuestra la efectividad del Programa de Actividades Musicales para la mejora de las habilidades sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Ángeles de Paz del distrito Alto Selva Alegre, Arequipa.

Cuarta: Se aplicó el Programa de actividades musicales diseñado a través de 20 talleres, los cuales contienen activida-

des musicales rítmicas, corporales, vocálicas y auditivas, las mismas que fueron ejecutadas 4 veces por semana durante 40 minutos cada uno. Dicho programa puede adaptarse fácilmente para el trabajo con otros niños de otros contextos.

Recomendaciones:

Se recomienda a las docentes que al momento de desarrollar las actividades musicales se debe tomar en cuenta que los recursos auditivos que se pretendan usar deben de ser variados, llamativos, de acuerdo al interés de los niños y de una complejidad que vaya de acuerdo a sus capacidades, esto es para propiciar en ellos momentos agradables y placenteros durante la aplicación de los talleres.

Las docentes deben trabajar con los niños actividades musicales de manera secuencial o progresiva; comenzando con musicales sencillas para que luego en base a ellas se puedan llevar a cabo más complejas, siempre respetando los ritmos de aprendizaje de cada uno de los niños y brindando apoyo a quien más lo necesite.

Y finalmente, se recomienda que las docentes de Inicial lleven a cabo talleres musicales con más regularidad, pues no solo aportan al desarrollo de las habilidades sociales de los niños, sino que brindan muchos más beneficios en diferentes aspectos, como en el cognitivo y psicológico, además de que desarrollan mucho interés por la música.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Dios quien me acompañó fielmente en cada fase de este trabajo, brindándome las fuerzas necesarias cuando me sentía débil, la claridad cuando todo se tornaba perplejo, la confianza cuando se presentaba el desasosiego, y todas las personas que se involucraron en este trabajo, con amor, fidelidad y compañía.

A mi familia por su apoyo y comprensión en cada etapa, siempre les estaré agradecida y en deuda por su apoyo y amor.

De manera especial a mi asesora de tesis Dra. Olga Melina Alejandro Oviedo quien me guió, y me acompañó brindándome su ayuda y gran aporte profesional.

A la directora de la IEI Ángeles de Paz, Angélica Salas Aparicio quien muy amablemente me abrió las puertas y me ofreció todo su apoyo y confianza en lo que se ha requerido para la realización de este trabajo. A las docentes Delia Núñez Nieto y Marta Villegas quienes me acogieron con su atención y cariño durante el transcurso de este trabajo de investigación, de la misma forma las auxiliares Laura y Elizabeth y los niños de la IEI, muchísimas gracias.

A mis amigos, quienes en momentos de turbación y fatiga me ayudaron a descansar y desaturdir mi mente con sus ocurrencias, su compañía y su ayuda.

Y a todas las personas que hicieron posible este trabajo de investigación. Gracias

REFERENCIAS

Gamboa Suarez, A. A. (2016). Educación musical: escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares*. *Saber,Ciencia y Libertad*, 211-220.

García Molina, T. (Julio de 2014). L*a importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de infantil*. Obtenido de https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16696

Lacunza, A. B. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Argentina. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf

Monjas Casares, I. (2018). *Programa de enseñanza de habilidades de interaccion social (Pehis)*.(Undecima). Madrid: Ciencias de la educacion preescolar y especial. Obtenido de http://www.tienda.cepeonline.es/wp-content/uploads/2010/12/9788478692330.pdf

Montoya Godenzi, I. N. (2016). *La educación musical en la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel, Perú

Ocaña Carranza, E. (2017). *Actividades musicales y desarrollo de habilidades en niños de 4 y 5 años de la Institución Educativa Inicial Emilia Boniffatti N°87 Huaral-2015*. Universidad César Vallejo, Perú.

RECINOS MATA, C. S. (Enero de 2016). *"El programa music time y el desarrollo de las habilidades sociales en un grupo de niños de 7 a 9 años, en una institución educativa privada de la ciudad de Guatemala."*. Universidad Rafael Landivar, Guatemala.

Ruiz Gomez, I. y. (2003). Habilidades musicales. Obtenido de http://www.academia.edu/9483255/Habilidades_musicales?s=.

Habilidades motrices y la iniciación de la escritura en educación infantil

Motor skills and the initiation of writing in early childhood education

Lizet Karin Gonzalo-Puma
Universidad Peruana Unión
Campus Juliaca, Perú

Lucy Puño Quispe
Universidad Peruana Unión
Campus Juliaca, Perú

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la relación de la habilidad motriz fina y la iniciación de la escritura en niñas y niños. La investigación pertenece al enfoque cuantitativo con diseño no experimental, el tipo de investigación es correlacional de corte transversal, se trabajó con una muestra de 30 seleccionada a criterio de conveniencia, la información de ambas variables fue recogida a través de una ficha de observación para cada una de las variables. Los resultados muestran que el nivel de habilidad motriz fina es de 46.7%, posee rasgos pocos visibles; 30%, con ausencia de habilidad motriz fina, y 23.3%, rasgos muy visibles. Con respecto a la iniciación en la escritura el 40%, está en nivel medio de iniciación de la escritura; el 33.33%, con bajo nivel de escritura y el 26.67%, con nivel alto. En conclusión, existe relación directa entre la habilidad motriz fina y la iniciación de la escritura en niños y niñas de nivel inicial.

Palabras clave: Habilidad motriz fina, iniciación en la escritura y estudiantes, escritura infantil

Abstract

The present research work aimed to determine the relationship of fine motor ability and the initiation of writing in 5-year-old girls and boys. The research belongs to the quantitative approach with a non-experimental design, the type of research is cross-sectional correlational, we worked with a sample of 30 boys and girls of the initial level selected according to convenience criteria, the information of both variables was collected through an observation card for each of the variables. The results show that the level of fine motor skills is 46.7%, they have few visible features, 30% have no fine motor skills, and only 23.3% have very visible features, and with respect to the initiation in writing, 40% are at level means of initiation of writing and 33.33% of girls and boys with a low level of writing and only 26.67%. They are with high level. In conclusion, there is a direct relationship between fine motor skills and the initiation of writing in initial-level boys and girls.

Keywords: Fine motor skills, initiation in writing and students, children's writing

1. INTRODUCCIÓN

La educación pre escolar es primordial en la vida de los estudiantes, no solo porque dirigen y coordinan actividades para estimular su desarrollo intelectual y físico, sino que también preparan el crecimiento emocional, desarrollo motor permitiendo fomentar el desarrollo físico, cognitivo, y social de los estudiantes; el movimiento es muy importante para el niño porque es una forma de expresarse, comunicarse y tener un desarrollo integral (Minedu, 2016).

Por otra parte, en círculo infantil «Los Hermanitos» se investigó a los niños del grado preescolar en el municipio de Pinar del Río-Cuba en la cual se observó que el 60% presentan insuficiencias en el dominio de las técnicas (Cabrera y Dupeyron, 2019).

Como afirma el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el desarrollo del niño en la primera infancia abarca entre la concepción y el inicio de la educación escolar que brinda una oportunidad decisiva y única que influye en el desarrollo del cerebro de los niños (Rebello, 2017).

De igual manera, en la época antigua se dio importancia a la escritura y al pasar los años, es el principal medio para la transmisión de conocimientos de generación en generación, este tipo de coordinación viso manual es un medio eficaz para desarrollar el proceso de conocimiento (Meza y Lino, 2017).

En estudios recientes del Perú se muestra problemas que no se han solucionado, con respecto al desarrollo de la psicomotricidad fina en el Perú, son escasas las instituciones principalmente en el sector privado que toman importancia al incluir actividades de habilidades motrices y a la carencia de un buen aprestamiento al nivel preescolar los niños no alcanzan un desarrollo completo (Oseda, 2010).

En las últimas pruebas aplicadas por el Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes (PISA) 2018, en cuanto a la competencia lectora, sigue ocupando los últimos puestos. Por lo tanto, se tiene que mejorar cada día más en el ámbito de la educación desde la primera infancia para que los niños tengan un buen desarrollo óptimo.

Asimismo, en la evaluación de escritura en sexto grado (2013), Perú muestra que los estudiantes que alcanzan el nivel 3 logran escribir textos adecuados al contexto comunicativo, con coherencia y un desarrollo apropiado de sus ideas en las escuelas

no estatales en un 31,4 % y en las escuelas estatales en un 8,3 %. Por otro lado, la proporción de estudiantes de escuelas estatales que se encuentran en el nivel 1, tienen problemas notorios para redactar textos adecuados al contexto con coherencia y desarrollo adecuado de las ideas (24,9 %) es casi el doble que en escuelas no estatales (11,6 %) (MINEDU, 2013).

De la misma forma, en la Evaluación Sistema de Medición de Calidad de la Educación Escritura del año 2016 y la Agencia de Calidad de la educación del año 2017, las pruebas evidenciaron que la mayoría de los estudiantes son competentes con un buen nivel en tipos de textos, pero cerca de la mitad tienen dificultad para escribir en un nivel intermedio o avanzado en aspectos relacionados con la organización, coherencia y desarrollo de ideas. Persisten los desafíos esenciales en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el Perú (Ahumada y Martínez, 2016).

Actualmente, se aprecia que hay muchos niños que no tienen coordinación o entrenamiento motriz en sus manos. La pregunta de investigación fue ¿Cuál es la relación entre la habilidad motriz fina y la iniciación de la escritura en niños y niñas de la Institución Educativa Nº 606 Juliaca, 2019? La motricidad fina es muy importante para lograr el dominio y destreza de los músculos finos de dedos y manos, al igual que para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. CONTEXTO

De acuerdo con Pacheco (2015), la coordinación de los pequeños músculos de los dedos, generalmente en armonía con los ojos para realizar movimientos muy específicos: arrugar la frente, apretar los labios, cerrar el puño, recortar y otros, es un factor muy importante para el desarrollo del niño; se logra a través de estrategias significativas, actividades que fomenten el desarrollo psicomotor que deben ser promovidas por adultos y docentes, es muy importante para que el niño se desarrolle de manera más rápida, alegre y fortaleciendo sus habilidades. En algunos estudios como Meza y Lino (2017), se encontró que los niños en un 60,9% (14) tienen su motricidad fina en proceso y el 65,2% (15) tienen su pre-escritura en proceso. Asimismo, la educación por medio de la psicomotricidad, intenta integrar la educación corporal en una global donde sea protagonista el niño según su experiencia y aprendizaje significativo.

Es necesario integrar el ambiente del niño con el desarrollo motriz debido a que usa como su primera herramienta, el cuerpo, para relacionarse con el mundo que lo rodea; en este sentido el ambiente donde mayormente se desenvuelve es en la institución educativa. Este estudio ayudará a conocer la relación entre la habilidad motriz fina y la escritura. Además, la investigación pretende que los instrumentos puedan ser utilizados y extender a otros investigadores orientados a mejorar el proceso de la escritura, el desarrollo del aprendizaje en el aula brindando a los docentes la mejor manera de encaminar hacia la iniciación de la escritura, reflexionando sobre la importancia de la habilidad motriz fina.

A. Objetivo General.

Determinar la relación de la habilidad motriz fina y la iniciación de la escritura de niños de la Institución Educativa Inicial Nº 606, Juliaca-2019.

Objetivos Específicos.

a. Determinar la relación entre la habilidad motriz fina y el nivel de escritura presilábico de niños de la Institución Educativa Inicial Nº 606, Juliaca-2019.
b. Determinar la relación entre la habilidad motriz fina y el nivel de escritura silábico de niños de la Institución Educativa Inicial Nº 606, Juliaca-2019.
c. Determinar la relación entre la habilidad motriz fina y el nivel de escritura silábico-alfabético de niños de la Institución Educativa Inicial Nº 606, Juliaca-2019.

3. DESCRIPCIÓN

A. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo cuantitativo con diseño no experimental, y correlacional porque tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos variables del problema, habilidad motriz fina y escritura, ya que los estudios cuantitativos correlacionales miden el grado de relación entre esas dos o más variables.

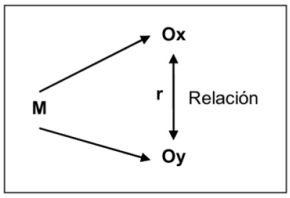
B. Diseño de la investigación

El diseño que enmarca la investigación no experimental, es de corte transversal ya que no existe manipulación activa de alguna variable y se busca establecer la relación de variables medidas en una muestra en un único momento del tiempo (Hernández, 2014).

Donde:

M: Muestra de los estudiantes de 5 años de la I.E.I. Nº 606 Escuri Bajo
V1: Variable habilidad motriz fina
V2: Variable iniciación de la escritura
R: Indica la correlación entre las variables de la investigación

X=Habilidad motriz fina
Y=Desempeño docente



C. Técnicas.

Para la recolección de datos de estudio se utilizó la técnica de observación, que consiste en el registro de los hechos de interés por parte del investigador que los mira, registra y analiza, sin que interfiera en ellos (Hernández, 2014).

D. Instrumentos

Para medir variables, habilidad motriz fina e iniciación de la escritura se elaboraron dos fichas de observación dirigidas a las niñas y niños del nivel inicial. El instrumento para medir la variable de habilidad motriz fina elaborado por Mogollón (2016), y para la iniciación de la escritura es extraído por Macha y Prado (2015). Cabe mencionar que para la validación, el instrumento ha sido revisado y validado por tres expertos con una prueba piloto. Con el fin de determinar la confiabilidad del instrumento de medición se evaluó el alfa de cronbach, en la cual nos muestra tener un 0,784 de confiabilidad en la variable habilidad motriz fina y un 0,935 de confiabilidad de la variable iniciación de la escritura. El alto valor de confiabilidad, cercano a uno es una evidencia que es altamente confiable, así como la consistencia interna de los ítems.

4. RESULTADOS

A. Análisis descriptivos de la investigación

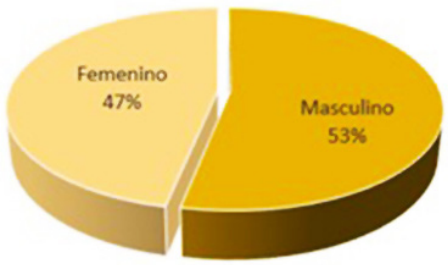


Figura 1. Información demográfica según el sexo

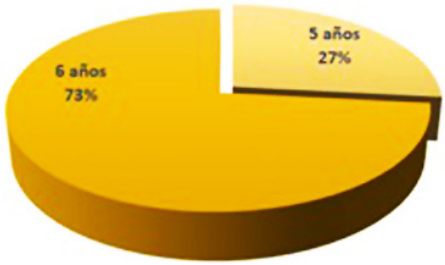


Figura 2. Información demográfica según la edad

B. Nivel de habilidad motriz fina

En la figura 3 se muestra los niveles de habilidad motriz fina en estudiantes, cuyos resultados indican que el 46.7 % tienen rasgos pocos visibles y un 30.0 % de estudiantes con ausencia de habilidad y solo un 23.3 % tienen rasgos muy visibles

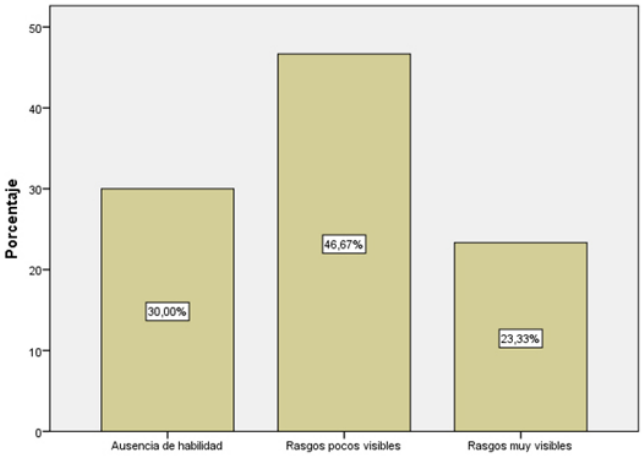


Figura 3: nivel de habilidad motriz fina

C. Nivel de iniciación en la escritura

En la figura 4, muestra los niveles de la iniciación en la escritura en los niños de educación inicial, cuyos resultados indican que el 40% está en nivel medio de iniciación de la escritura y el 33.33% de estudiantes con bajo nivel de escritura y solo el 26.67% se encuentran con nivel alto de iniciación de la escritura en los niños y niñas.

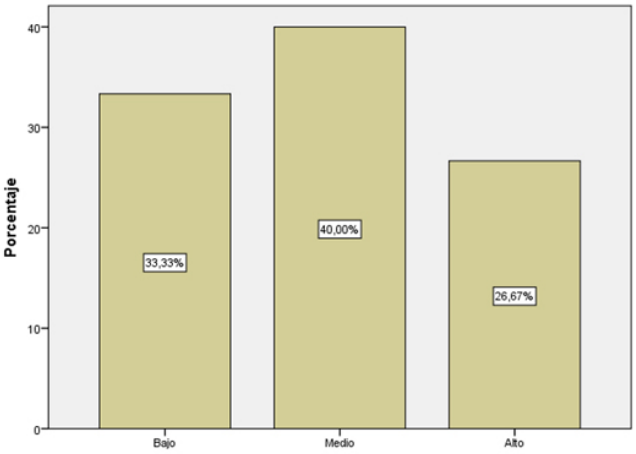


Figura 4: nivel de iniciación en la escritura

D. Relación de la habilidad motriz fina y la iniciación de la escritura.

En la tabla 1, se muestra los resultados para poder contrastar la hipótesis general; donde el coeficiente Rho de Spearman es 0,811** entonces existe una correlación positiva alta de acuerdo a la baremación entre las variables, con ($p<0.05$), p valor es menor al 0.05% entonces se determinó rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna (Ha), la cual quiere decir que la habilidad motriz fina y la iniciación en la escritura en los estudiantes se relaciona significativamente en los niños y niñas.

Tabla.1
Correlación Rho de Spearman de la Habilidad Motriz fina y la iniciación de la escritura.

			Habilidad Motriz Fina	Iniciación Escritura
Rho de Spearman	Habilidad Motriz Fina	Coeficiente de correlación	1,000	,811**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	30	30
	Iniciación Escritura	Coeficiente de correlación	,811**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	30	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: Elaboración propia

E. Relación de la habilidad motriz fina y el nivel en la escritura presilábica en niños y niñas

En tabla 2, se muestran los resultados para poder contrastar la hipótesis específica 1; el coeficiente Rho de Spearman es 0,555 y de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de spearman, existe una correlación positiva moderada. Además el nivel de significancia de p valor es menor 0.000 ($p<0.05$), se determinó rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna (H1), la cual quiere decir que la habilidad motriz fina y la escritura presilábica de los estudiantes se relaciona significativamente en los niños y niñas.

Tabla.2
La relación de la habilidad motriz fina y el nivel de la escritura presilábica

			Habilidad Motriz fina	Escritura pre silábica
Rho de Spearman	Habilidad Motriz fina	Coeficiente de correlación	1,000	,555**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	30	30
	Escritura pre silábica	Coeficiente de correlación	,555**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	30	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

E. Relación de la habilidad motriz fina y el nivel en la escritura presilábica en niños y niñas

En tabla 3, se muestran los resultados para contrastar la hipótesis específica 2; el coeficiente Rho de Spearman es 0,414 y de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva moderada. Además el nivel de significancia de p valor es menor 0,023 ($p<0.05$), se determinó rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna (H1), la cual quiere decir que la habilidad motriz fina y la escritura silábica en los estudiantes se relaciona significativamente en los niños y niñas.

Tabla.3
Relación de la habilidad motriz fina y el nivel en la escritura silábica en los niños y niñas.

			Habilidad Motriz fina	Escritura silábica
Rho de Spearman	Habilidad Motriz fina	Coeficiente de correlación	1,000	,414**
		Sig. (bilateral)	.	,023
		N	30	30
	Escritura silábica	Coeficiente de correlación	,414**	1,000
		Sig. (bilateral)	,023	.
		N	30	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

E. Relación de la habilidad motriz fina y el nivel en la escritura silábica alfabética

En tabla 4, se muestran los resultados para poder contrastar la hipótesis específica 3; el coeficiente Rho de Spearman es 0,434 y de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva moderada. Además el nivel de significancia de p valor es menor 0,017 ($p<0.05$), se determinó rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna (H1),la cual quiere decir que la habilidad motriz fina y la escritura silábica alfabética en los estudiantes se relaciona significativamente en los niños y niñas.

Tabla.4
Relación de la habilidad motriz fina y el nivel en la escritura silábica alfabética en educación inicial.

			Habilidad Motriz fina	Escritura silábica alfabética
Rho de Spearman	Habilidad Motriz fina	Coeficiente de correlación	1,000	,434*
		Sig. (bilateral)	.	,017
		N	30	30
	Escritura silábica alfabética	Coeficiente de correlación	,434*	1,000
		Sig. (bilateral)	,017	.
		N	30	30

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Propia del proyecto, datos estadísticos SPSS

5. CONCLUSIONES

En conclusión, existe una relación entre habilidad motriz fina y la iniciación de la escritura en educación inicial tuvo una correlación positiva considerable. En relación a la habilidad motriz fina y la preescritura, escritura silábica y escritura silábica alfabética tuvo una correlación moderada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrese, H. (2019). *La psicomotricidad fina y el desarrollo de la escritura en los estudiantes de cinco años de educación inicial*. Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/32413/Arrese_NA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Baltazar y Esteban. (2017). *«La motricidad fina en el desarrollo de la pre escritura en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial No 157-Huancavelica»*. Universidad Nacional De Huancavelica. Recuperado de file:///C:/Users/KARINA/Downloads/TESIS BALTAZAR Y ESTEBAN.pdf

Cabrera y Dupeyron. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Revista MENDIVE, 17*(2), 222-239. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222&lang=pt

Cansaya.S. (2019). *Desarrollo de la psicomotricidad en los niños de cuatro años de la Institución Educativa particular Sophia de Barat del Distrito de Jose Luis Bustamante y Rivero,Arequipa 2018*. Universidad Nacional De San Agustín de Arequipa. Recuperado de https://www.mendeley.com/catalogue/universidad-nacional-san-agustín-arequipa/

Cervera, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje preescolar y ciclo inicial. Recuperado de www.cervantesvirtual.com

Cutipa, G. (2018). *Taller de habilidades de coordinación fina para posibilitar el desarrollo de la pre escritura en niños de 5 años de la I.E.I. N° 482. Distrito Gregorio Albarracín.Tacna.2018*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Recuperado de http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/3424/BC-TESTMP-2247.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escobar, L. R. (2019). *"Habilidad motriz fina y expresión escrita en estudiantes de cuatro años de Educación Inicial en la Institución Educativa Pública N° 1538 de Huarmey, Ancash -2018"*. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Recuperado de http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/423/1/0964041108_0001211811_T_2018.pdf

Espinoza y Urbano. (2018). La psicomotricidad fina en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas de la IEI 805 "San Nicolás", Las Trancas., 46. Recuperado de http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/2089/Tesis_Seg.Esp_Maria Teresa Espinoza Poma y Bertha Lucia Urbano Sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Esteban y Esteban. (2018). *Desarrollo de la Motricidad Fina en los niños y niñas de 5 años*. Universidad Nacional de Huancavelica. Recuperado de http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1954/Trabajo_de_Investigacion_2018_Educacion _ Liz Esteban Lavado y Vica Rossi Esteban Lavado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gairin, J. (s. f.). *Pre escritura*.

Hernandez, F. (2014). *Metodología de la Investigación*. (file:///F:/Investigación/RELACIÓN D.P.Y.E. 2015 a mas/0302329362 G. C. A. Cecilia.pdf, Ed.) (McGRAW-HIL).

Huaman y Nuñez. (2017). *La motricidad fina como estrategia para fortalecer la preescritura en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 431 " Manuel l a Serna ". Ayacucho , 2016*. Universidad Nacional De San Cristóbal De Huamanga. Recuperado de http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/2614

León, A. (2019). *La grafomotricidad para desarrollar la pre escritura en los niños de nivel inicial II de la escuela Pompilio Reinoso Jaramillo de la ciudad de Loja,periodo 2018-2019*. Universidad Nacional De Loja.

Macha y Prado. (2015). *Relación de la psicomotricidad y la escritura en los niños de cinco años en la Institucion Educativa Particular de Educacion Inicial Howard Gardner, Ugel 06 - ATE*. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1090/TLEI-Ei M13 2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Merma y Herencia. (2017). *El dibujo infantil como estrategia para mejorar el nivel de escritura en los niños y niñas de 5 años de I.E.I No 275 Llavini Puno 2017*. Universidad Nacional del Altiplano. Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/7285/Merma_Cayo_Milagros_Gerardina_Herencia_Mamani_Maria_Elena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meza y Lino. (2017). *Motricidad fina y su relación en la pre-escritura en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 438 María Auxiliadora, Santa Eulalia – UGEL 15 - Huarochirí, 2017.* Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1313

Minedu. (2016). *Educación Básica Regular 2016 Programa curricular de Educación Inicial*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf

Mogollon, A. (2016). *Diseño de taller de psicomotricidad bajo el enfoque colaborativo en el desarrollo de la motricidad fina de los estudiantes de 4 años de educación inicial de la I. E. N° 601 - Francisco Bolognesi - La Brea – Talara - 2014.* Tesis. Universidad Catolica Los Angeles Chimbote. Recuperado de https://www.mendeley.com/viewer/?fileId=4a4d899e-6eba-5de9-7e5e-7fc8d6777be5&documentId=6a820682-44b2-32c2-a94d-7c4c215f893d

Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial Algunas consideraciones conceptuales*.

Panduro y Morales. (2018). *La psicomotricidad fina en la iniciación de la escritura en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa No 160 "Mi Pequeño Mundo" – Junin*. Universidad Nacional De Huancavelica. Recuperado de http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/2331/T.ACAD-SEGEPE-FED-2018-PANDURO JESUS Y MORALES CANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramirez, M. (2017). *La motricidad y su relación con el desarrollo de la pre escritura en los niños y niñas de preescolar de la Institución Educativa Inicial Pukllasunchis de la ciudad de Cusco – 2016*. Universidad Nacional De Educación. Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1549/TM CE-Ps-e 3100 R1 - Ramirez Salas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sahua y Quispe. (2018). *Taller de psicomotricidad fina y su contribución al desarrollo de la preescritura en los niños de 5 años de la I.E.I privada Orion del barrio Chanu Chanu de la ciudad de Puno ,2018*. Universidad Nacional del Altiplano. Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/9934/Sahua_Miriam_Quispe_Jimena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valera, B. R. (2009). *Biblia Reyna Valera. Atmospheric Chemistry and Physics* (Vol. 14). Publicada en los Estados Unidos de América 11/2009. https://doi.org/10.5194/acp-14-11633-2014

Vigostsky, L. (1999). *Pensamiento-y-Lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*.

Vilca, M. (2017). *La motricidad fina como elemento didáctico en el aprendizaje de la pre-escritura en los niños y niñas de 3 años de edad de la Institución Educativa Inicial Progreso de la ciudad de Puno del año 2016*. Universidad Nacional del Altiplano. Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/6506/Vilca_Ccalli_Miriam_Sandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Talleres de expresión creativa infantil para desarrollar la motricidad fina en niños y niñas de 5 años

Children's creative expression workshops to develop fine motor in 5-year-old boys and girls

Emily Margarita Ponce Zuñiga
Universidad Nacional de San Agustín, Perú

Resumen

El objetivo de esta investigación es aplicar los talleres de expresión creativa infantil para desarrollar la motricidad fina en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Particular San Nicolás, del distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2019. Se trabajó el enfoque cuantitativo, con nivel aplicativo, de tipo experimental, de diseño pre experimental, técnica de observación, como instrumento una lista de cotejo, sobre población de tipo censal, conformada por 18 niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Particular San Nicolás del distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2019. Se aplicó los talleres de expresión creativa infantil, y se logró un 95% de intervalo de confianza de la diferencia, demostrado su eficacia en el desarrollo de la motricidad fina, con la media del pretest de un 12,2 y la media del postest con 17,0, con un 95% de intervalo de confianza de la diferencia, demostrado así su eficacia en el desarrollo de la motricidad fina. El propósito de esta contribución es demostrar que la aplicación de los talleres de expresión creativa infantil, desarrollan significativamente la coordinación motora fina en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Particular San Nicolás en el distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2019.

Palabras clave: Expresión creativa; motricidad fina; talleres de expresión; técnicas gráfico plásticas; aprendizaje.

Abstract

The objective of this research is the application of children's creative expression workshops for the development of fine motor skills in 5-year-old boys and girls of the San Nicolás Private Educational Institution, in the district of José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2019. The research is based on a quantitative research approach, with the level of applicative research, of an experimental type, of a pre-experimental design, in which the observation technique was used, where a checklist was applied as an instrument, with a population of type Census, which is made up of a total of 18 5-year-old boys and girls from the San Nicolás Private Educational Institution of the José Luis Bustamante y Rivero district, Arequipa 2019. The children's creative expression workshops were applied, and a confidence interval of 95 % of the difference, thus demonstrating its effectiveness in the development of fine motor skills, with the pre-test average of 12.2 and the post-test average of 17.0, thus achieving a 9 Int 5% confidence value of the difference, thus demonstrating its effectiveness in the development of fine motor skills. The purpose of this contribution is to demonstrate that the application of children's creative expression workshops significantly develops fine motor coordination in 5-year-old boys and girls from the San Nicolás Private Educational Institution in the district of José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2019.

Keywords: Creative expression; fine motor; expression workshops; plastic graphic techniques; learning.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene la finalidad de aplicar los talleres de expresión creativa infantil para desarrollar la motricidad fina en los niños de cinco años, ya que ha habido desconocimiento de las actividades lúdicas, recursos didácticos por parte de las docentes y también de los padres de familia. Según Ponce y Burbano (2011, p. 76), la motricidad fina consiste en todas aquellas actividades que requieren una buena precisión y coordinación de los músculos cortos de las manos y dedos.

Los talleres de expresión creativa desarrollan la integración de teoría y práctica donde el niño y la niña se expresan con técnicas grafo plásticas, desarrollan su motricidad fina, su imaginación de forma lúdica, ya sea creando pulseras, realizando trazos con diversas técnicas y utilizando la pinza digital con cintas. Se beneficia a los docentes con estas actividades planteadas para que más adelante puedan tener alternativas distintas que despierten interés, curiosidad por explorar para que su enseñanza – aprendizaje sea satisfactorio a favor de los niños y niñas. El enfoque es cuantitativo, ya que se utiliza un pretest para verificar el nivel de motricidad fina y un postest para verificar el aumento del nivel de motricidad que se ha logrado gracias a estos talleres.

En el Perú, el dibujo se ve también como la expresión creativa que el niño ejerce en las aulas mediante analogías entre el color, el espacio y la forma, al pintar, colorear y realizar garabatos estimula su motricidad fina, compuesta por la coordinación manual y viso manual. Además, a través de los dibujos se puede detectar o revelar los sentimientos y ánimos del niño. (González, 1998) La motricidad refleja todos los movimientos del ser humano, estos determinan el comportamiento motor de los menores de 1 a 6 años, se manifiesta por medio de habilidades motrices básicas, que expresan a su vez los movimientos naturales del hombre.

Existen distintos antecedentes como: Navarro y Márquez (2013) realizaron una investigación acción participativa en niños y niñas en edad comprendidas entre 3 y 5 años, titulada: “Estrategias innovadoras para la estimulación de la psi-

comotricidad fina de niños y niñas de 3 a 5 años". También las actividades lúdicas "prequil" para desarrollar habilidades motoras gruesas y finas en los niños y niñas de las autoras Cruz Sornoza, Julian; Gamarra Álvarez, Clariza. Se demostró que este recurso facilita la expresión de los niños, no tiene un fin en sí mismo, sino una posibilidad de creación y comunicación. En las técnicas se pueden utilizar tal o cual material o hacer combinaciones entre varios elementos. Lo importante no es solo hacer la estrategia y que el producto sea fortuito o casual, sino ir logrando acciones voluntarias que lleven a procesos de aprendizaje, a experiencias enriquecedoras y orientadas a contenidos y objetivos específicos.

2. CONTEXTO

La motricidad fina es importante en la vida cotidiana de los niños y niñas, desde abotonarse la ropa, hasta lograr la escritura, si no se desarrolla de manera adecuada la motricidad fina, el niño tendrá dificultades en su aprendizaje, desarrollo cognitivo, actividades diarias y a lo largo de su vida cotidiana. Los talleres de expresión creativa infantil son actividades que incentivan la creatividad desde una edad temprana y fomentan la capacidad de expresión, a través del arte, de manera divertida y explotando sus sentidos. Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que se utiliza un pretest para verificar el nivel de motricidad fina y un postest para verificar el aumento del nivel de motricidad en las dimensiones de ejercicios de control de movimientos de independización digital: ensartar, enrollar, atornillar, enhebrar, bordar y la dimensión prensión: dibujar, reproducir, trasladar y recortar.

3. DESCRIPCIÓN

En la metodología de la investigación, se puede observar un enfoque de tipo cuantitativo, un nivel de investigación aplicativo, un tipo de investigación experimental y un diseño de investigación pre experimental. Además se hizo uso de la observación como técnica de investigación y una lista de cotejo como instrumento. La información recogida fue procesada, clasificada, sistematizada y analizada de acuerdo con las unidades de análisis correspondientes, respecto a sus variables, a través del software IBM- SPSS versión 22.

4. RESULTADOS

TABLA 1:
Dimensión: Ejercicios de control de movimientos de independización digital – pretest

Indicadores	SÍ		NO	
	f	%	*f*	%
Ensarta de 5-6 piezas en un plantado.	15	83,3%	3	16,7%
Ensarta con cordón de 6-7 cuentas de colores.	15	83,3%	3	16,7%
Enrolla lana en una pelota pequeña.	8	44,4%	10	55,6%
Amarra pasadores.	1	5,6%	17	94,4%
Atornilla y destornilla.	14	77,8%	4	22,2%
Abotona y desabotona de 5-6 orificios.	15	83,3%	3	16,7%
Enrosca y desenrosca 3 botellas.	16	88,9%	2	11,1%
Abrocha y desabrocha broches grandes.	9	50,0%	9	50,0%
Pasado en una silueta con orificios.	5	27,8%	13	72,2%
Enhebra con pasador cuentas grandes.	16	88,9%	2	11,1%
Enhebra las cuentas con aguja y lana.	15	83,3%	3	16,7%
Borda los contornos con aguja y lana.	1	5,6%	17	94,4%
Borda contornos usando pasador delgado de dos puntas.	2	11,1%	16	88,9%
Pone los pasadores a las zapatillas.	1	5,6%	17	94,4%

Fuente: Lista de cotejos variable independiente

Este cuadro muestra los resultados obtenidos por los niños en todas las pruebas aplicadas en la dimensión Ejercicios de control de movimiento de independización digital, antes de la aplicación de la propuesta de mejora.

TABLA 2:
Dimensión: Ejercicios de control de movimientos de independización digital – postest

Indicadores	SÍ		NO	
	f	%	*f*	%
Ensarta de 5-6 piezas en un plantado.	18	100,0%	0	0,0%
Ensarta con cordón de 6-7 cuentas de colores.	18	100,0%	0	0,0%
Enrolla lana en una pelota pequeña.	17	94,4%	1	5,6%
Amarra pasadores.	14	77,8%	4	22,2%
Atornilla y destornilla.	16	88,9%	2	11,1%
Abotona y desabotona de 5-6 orificios.	17	94,4%	1	5,6%
Enrosca y desenrosca 3 botellas.	16	88,9%	2	11,1%
Abrocha y desabrocha broches grandes.	18	100,0%	0	0,0%
Pasado en una silueta con orificios.	14	77,8%	4	22,2%
Enhebra con pasador cuentas grandes.	18	100,0%	0	0,0%
Enhebra las cuentas con aguja y lana.	18	100,0%	0	0,0%

Borda los contornos con aguja y lana.	16	88,9%	2	11,1%
Borda contornos usando pasador delgado de dos puntas.	15	83,3%	3	16,7%
Pone los pasadores a las zapatillas.	17	94,4%	1	5,6%

Fuente: Lista de cotejos variable independiente

Este cuadro consolidado muestra los resultados obtenidos por los niños en la dimensión Ejercicios de control de movimientos de independización digital, en el post test, es decir luego de terminada la aplicación de los diversos talleres y que muestran las mejoras obtenidas por los niños en los indicadores señalados.

En relación con otras investigaciones, como Navarro y Márquez (2013) realizaron una investigación acción participativa en niños y niñas en edad comprendidas entre 3 y 5 años, titulada: "Estrategias innovadoras para la estimulación de la psicomotricidad fina de niños y niñas de 3 a 5 años". También las Actividades lúdicas "prequil" para desarrollar habilidades motoras gruesas y finas en los niños y niñas de las autoras Cruz Sornoza, Julian; Gamarra Álvarez, Clariza. se demostró que las Técnicas grafo plásticas, se pueden realizar de manera muy creativa y esto contribuye significativamente al desarrollo de la motricidad fina, brindando el inicio para los primeros trazos de la iniciación a la lectoescritura.

5. CONCLUSIONES

Se aplicó los talleres de expresión creativa infantil dando como resultado con la media del pretest de un 12,2 y la media del postest con 17,0. se logró un 95% de intervalo de confianza de la diferencia, demostrado así su eficacia en el desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas de 5 años.

Con los talleres de expresión creativa infantil, se logró desarrollar la motricidad fina, divirtiendo a los niños y niñas mientras se expresaban dibujando libremente, creando copos de nieve, realizando su botella de la calma, amasando la masa que ellos mismos crearon.

La evaluación y el análisis del nivel de desarrollo de la motricidad fina, se demostró que a través de la aplicación de los talleres en diversas sesiones de aprendizaje lo cual permitió analizar el progreso del desarrollo de la motricidad fina.

Al aplicar evaluación y el análisis de los resultados teniendo en cuenta la evaluación inicial con el pretest y en el postest, se comprobó los resultados esperados de manera que es una gran avance en la educación inicial y da pie a futuras aplicaciones de los talleres de expresión creativa para fomentar el desarrollo de la motricidad fina.

REFERENCIAS

Almeida, I. (2013). *Amar, la mejor forma de estimular*. Quito: Editorial Ecuador. ARGUELLO, M. (2010). Psicomotricidad. Quito: Editorial Universidad Abya_Yala.

Ardanaz, T. (2009). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas - La Psicomotricidad en educación infantil*. Obtenido de Central Sindical Independiente y de Funcionarios

Arias, J. (2014). *Motricidad fina: Coordinación Viso manual*.

Ausubel, David (1968). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Extraído de Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo. Colombia: Cadiex international S.A. Barrera, Mayra (2015). Las técnicas grafo plásticas. de: www.blogger.grafoplastia.com

Begoña, G. G. (2013). *Lateralidad Cerebral y Zurdería*. Palibrio.

Bejarano, Flavio (2012). *Técnicas grafo plásticas.* Cali, Colombia: Edit.

Brostein, Verónica y Vargas, Ricardo (2007). *Niños creativos*. México: Edit. Océano.

Caamaño, R. (2015). *El Portal De La Inclusión Y Diversidad - Coordinación Dinámica Manual*. Obtenido de diversidadinclusiva.com:http://www.diversidadinclusiva.com/coordinacion-dinamicamanual/

Carbonell, J. (2005). *Expresión Grafo plásticas Infantil.* Quito, Ecuador: ABYA YALA.

Casakin, y Kreitler, (2007). *Motivación para la creatividad en estudiantes de diseño: Implementación de una estrategia pedagógica* (Encuentro Latinoamericano de diseño en Palermo, España de: fido.palermo.edu/servicios_dye/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actasdiseño/artículos-pdf/ADC075.pdf

Cebrian, B. (2013). *Cómo trabajar la motricidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Niño y Davila

Comellas y Perpinya (1984). *Dimensiones de la motricidad fina Coordinación VisoManual*

Comellas, M., & Perpinyá, A. (s.d). *La Psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Condemarin, M., y Chadwick, M. (2000). *La escritura creativa y formal*. Chile: Andrés

Condori, Erika y Choquehuanca, Marina (2015). *Tesis: Aplicación del programa de actividades grafo plásticas como estrategia para estimular el desarrollo de la coordinación motora fina en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Tribuno Francisco Mostajo, Paucarpata, Perú*: Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.

Contreras, O. (2004). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*.

Córdoba, D. (2013). *Desarrollo cognitivo, sensorial, motor y psicomotor en la infancia. SSC322_3*. IC Editorial.

Cruz Sornoza, Julian; Gamarra Álvarez, Clariza. epositorio. unsa.edu.pe/handle/UNSA/3580

CSIF: Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/TAMARA_ARDANAZ_1.p df

De Haan, R. y Havighurst, R. (1961). *Educating gifted children*. Chicago: The University of Chicago Press .

Díaz, N. (2001). *Fantasía en movimiento.* Editorial Limusa.

Domínguez, Eva (2014). *Creatividad, motivación y retos para la excelencia en la educación reglada y no reglada (mesa redonda)*. Extremadura: Grupo Gex Call, Universidad de Extremadura

Duque y Montoya (2013). http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/874/1/Estrategias_para_el_desarrollo_de_la_psicomotricidad.pdf

Frías, C. (2014). 100 *situaciones didácticas de psicomotricidad*. México: Trillas.

Gallardo, A., & Relúz, A. (2014). *Actividades Grafo-plásticas para estimular la coordinación viso-manual en niños y niñas de 4 años de edad del Pronoei Mnunicipal* "CARITAS Felices" del distrito de Reque (Tesis inédita de grado). Instituto Superior de Educación "Sagrado corazón de Jesús" : Chiclayo.

García (2012). http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2929/4/10112.pdf.

García, J., & Berruezo. (1994). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE, S.L.

García, M. (12 de Abril de 2010). *Pinza digital y coordinación oculo manual.* Obtenido de http://psicomotricidadeducacioninfantil.blogspot.com:

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gonzales, E. (3 de mayo de 2009). SlideShare. Obtenido de: http://es.slideshare.net/edogonza/desarrollo-psicomotorprograma-salud

Gonzalez, A. I. (Agosto de 2013). *Niños/as con Lateralidad cruzada y problemas de aprendizaje*.

Guaman , S. (2015). *Estimulación infantil en el desarrollo motriz de los niños/as de 3 a 4 años de edad del centro infantil del buen vivir "Pachagron" de la ciudad de Guaranda (Tesis inédita de grado)*. Universidad Central del Ecuador: Quito

Guangasi, Laura (2015). *Tesis: Las técnicas grafoplásticas y su incidencia en el desarrollo artístico en los niños de los primeros años de educación inicial de la Escuela Paulo Freire. Ecuador*: Universidad Técnica de Ambato.

Guangasi, Y. (2015). *Las técnicas grafoplásticas y su incidencia en el desarrollo artístico en los niños de los primeros años de educación inicial de la Escuela Paulo Freire.(tesis)*. Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

Hausner, Lee (2000). *Creatividad, motivación y retos para la excelencia en la educación regulada y no regulada*. Extraído por el Grupo Gex Call, 2014. de: file:///C:/User/RICARDO/Downloads/ 2014_NELLIP_creatividaddocente.pdf.

Hildebrand, Y. (2010). *El desarrollo físico, mental y emocional.* Lima: San Marcos.

Hoyuelos. (s/f). *Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas*

Jarque, G. (2013). *Obtenido de Orientaciones para mejorar la pinza digital:* familiaycole extraido de url: http://familiaycole.com/2013/11/27/orientaciones-para-la-pinza-digital/

Junyent, M. (s.d). *Metodología de las Ciencias Naturales "El trabajo manual: su didáctica y práctica"*. Editorial Andrés Bello.

Lexus (2003). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado*. Lima, Perú: Lexus Editores.

Lira, L., & Rencoret, M. (1995). *Simón Apresta...a escribir numerales*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

López Machaca, Roció Verónica. http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/1976

Madrona, P. G. (2003). *Desarrollo psicomotor en educación infantil (0-6 años)*.

Mas, M. J. (7 de noviembre de 2016). *El tono muscular y el movimiento*. Obtenido de neuropediatra.org: https://neuropediatra.org/2016/11/07/que-es-el-tono-muscular- hipotonia-e-hipertonia/

Menchén, F. (2001). *Descubrir la creatividad.* Desaprender para volver a aprender. Madrid: Edic. Pirámide

Minedu (2007). Guía didáctica de educación Inicial. Lima: Digeie.

Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

Montaguano, Cecilia (2013). *Grafoplastía*. Cúcuta, Ecuador: Grefas.

Murillo, Gabriel (2012). *Técnicas grafo plásticas*. Riobamba: Polinesa.

Navarro y Márquez (2013). https://docplayer.es/21697792-La-importancia-de-la-motricidad-fina-en-la-edad-preescolar-del-c-e-i-teotiste-arocha-de-gallegos.html

Ojeda Villena, Giovanna Marilú . http://bibliotecas.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4654

Ortega, J., & Obispo, J. (2007). *Manual de psicomotricidad. (Teoria, exploracion, programacion y practica)*. Ediciones La Tierra Hoy S.L,.

Paredes, A. (2005). *Definición de creatividad.* de: alfpa.upeau.edu.pe/creatividad/creatividad.htm

Parvularia, U. C. (13 de marzo de 2015). *Los instrumentos lúdicos para el desarrollo de motricidad fina*. Obtenido de procesos de aplicación de instrumentos lúdicos para el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 4 a 5 años, considerando variables de género, etnicidad, clase y territorialidad, incluye uso de tic´s.:

Pérez, R. (2005). *Psicomotricidad*. España: Ideaspropias Editorial S.L.

Poma Huari, Flor de María (2018). *Tesis: Las técnicas grafoplásticas y su influencia en el desarrollo de la grafomotricidad en niños de 5 años de la I.E. "José Abelardo Quiñones Gonzales"* AA.HH S.S. Juan Pablo II- San Juan de Lurigancho- 2018.

Ponce y Burbano (2011, p. 76). https://docplayer.es/98401565-Facultad-de-educacion-e-idiomas.html

Portellano, J. (2005). *La Disgrafía*. Prados, M., Sánchez, V., Alamillo, R., Pertegal, M., Reina, M.,

Pozo, Aida y Rodríguez, Yoisy (2009). *Tesis: Influencia del Taller: Aprendo haciendo con material reciclable y el uso de técnicas grafo plásticas para mejorar la coordinación motriz fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E. N°253 – Isabel Honorio Lazarte en la ciudad de Trujillo*. Perú: Universidad Cesar Vallejo, Trujillo.

Pupiales, Hilda y Terán, Cristina (2013). *Tesis: Estudio de las técnicas grafo plásticas por parte de las promotoras para el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de 3 a 5 años de los Centros Integrados del Buen Vivir de la ciudad de Atuntaqui en el año lectivo 20112012*. Propuesta alternativa. Ecuador: Universidad Técnica del Norte, Ibarra.

Quispe Montalvo, Demetrio; Churata Noa, Luz Marina. http://bibliotecas.unsa.edu.pe/browse?value=Quispe+Montalvo%2C+Demetrio&type=author

Ramírez, P., Ortega, F., y Mora, J., (2014). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide

Real Academia Española. (1713). (RAE) Real Academia Española. Obtenido de http://dle.rae.es/?id=Dl56Lag

Rico (2012). http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2150/ACTIVIDADES_LUDICAS_ESTRATEGIAS_SABOYA_PEREZ_EMERITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Robinson, Ken (2006). How Scools Kill Creativity (Las escuelas matan la creatividad). Recup. 18-08-17 de: http://www.ted.com/

Rodríguez, Mauro (2006). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Edit. Trillas.

Ruiz.https://www.scientific-european-federation-osteopaths.org/wp-content/uploads/2019/01/Investigaci%C3%B3n-experimental.pdf

Sánchez, Hugo (2003). *Psicología de la creatividad*. Lima: Ed. Visión Universitaria.

Sánchez, M., (2011). *Educando, Niños de 5 a 6 años iniciando la educación formal.* Recuperado de: http://www.educando.edu.do/articulos/docente/nios-de-5-a-6aoshttp://www.educando.edu.do/articulos/docente/nios-de-5-a-6-aos-comenzando-laenseanza-formal-comenzando-la-enseanza-formal.

Sandoval, Cristobal (2011). *Desarrollo grafoplástico*. Cuenca, Ecuador: Río y Sol.

Stemberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Edic. Paidós

Trigo, E. y otros (1999). *Creatividad y motricidad.* Barcelona: INDE Publicaciones. Universidad Central del Ecuador, Carrera de Parvularia. (s.f.). *Instrumentos Lúdicos para el*

Vega, José (2005). *Tecnología de las Artes Plásticas*. Lima: Impresos Bautista.

Velásquez,(2001)http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KGH3zNx37xoJ:formacionprofesional.homestead.com/EnfoAprendizaje.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe

Vitales, M., Bodelón, i., Plius, i., Pons, i., Redondo, i., Bacardit, i., & i Redondo Rosa, M. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años): Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuestateórico-práctica*. Grao.

Yánez, M. (2015). *Articulación entre las Leyes de Maduración Neuromuscular y el desarrollo de la Motricidad Fina en relación al proceso educativo*. Obtenido de Repositorio Digital de la UTMACH: http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/4229/1/CD00583-2015-

Las estrategias lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales en la Educación Inicial

Leisure strategies in the development of social skills in early education

Torres Machaca Carmen Elisabeth
Universidad Nacional de San Agustín, Perú

Garambel Flores Antonieta Maribel
Universidad Nacional de San Agustín, Perú

Resumen

Sin duda el juego es una actividad natural y de disfrute para el niño y en vista de que va perdiendo protagonismo en la etapa preescolar porque empieza a ser reemplazada por otras actividades; nace la necesidad de tomar al juego como estrategia fundamental e imprescindible permitiéndole al niño desarrollar sus habilidades sociales. Al observar que el salón de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna jardín UNSA presentaba un bajo desarrollo de sus habilidades sociales en diversos momentos y espacios de interacción; se planteó como objetivo principal demostrar el impacto del programa de estrategias lúdicas para desarrollar las habilidades sociales de los niños de 4 años de la Institución Educativa ya mencionada. Como metodología de investigación se ha empleado el enfoque cuantitativo, del nivel aplicado, y de diseño pre experimental; con una evaluación inicial y evaluación final. En donde los resultados de la evaluación inicial, antes de aplicar el programa, muestran que el 88,5% se encuentra en la etapa de inicio y el 11,5% en la etapa de proceso; mientras que en la evaluación final, después de aplicar el programa; el 80,8% se encuentra en la etapa de logro, el 11,5% en la etapa de proceso y solo el 7,7% en la etapa de inicio; para obtener los resultados se elaboró una ficha de observación debidamente validado, permitiendo registrar información precisa. Se consideró la T de Student para analizar los resultados estadísticos; demostrando que el programa propuesto tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de 4 años de dicha Institución.

Palabras clave: Juego, habilidades sociales, Programa de estrategias lúdicas

Abstract

Without a doubt, the game is a natural and enjoyable activity for the child and in view of the fact that it is losing prominence in the preschool stage because it begins to be replaced by other activities; the need to take play as a fundamental and essential strategy was born, allowing the child to develop their social skills. When observing that the 4-year-old classroom of the Initial Educational Institution Cuna Jardín UNSA presented a low development of their social skills in different moments and spaces of interaction; The main objective was to demonstrate the impact of the program of ludic strategies to develop the social skills of 4-year-old children of the aforementioned Educational Institution. As research methodology, the quantitative approach, of the applied level, and of pre-experimental design has been used; with an initial evaluation and final evaluation. Where the results of the initial evaluation, before applying the program, show that 88.5% are in the initiation stage and 11.5% in the process stage; while in the final evaluation, after applying the program; 80.8% are in the achievement stage, 11.5% are in the process stage and only 7.7% are in the start-up stage; To obtain the results, a duly validated observation file was prepared, allowing accurate information to be recorded. Student's t test is considered to analyze the statistical results; demonstrating that the proposed program had a positive impact on the development of social skills of the 4-year-old children of said Institution.

Keywords: Play, social skills. playful strategies program

INTRODUCCIÓN

(Córdova, 2010) investigación realizada para optar el título de licenciada en Educación Inicial el cual se denomina "Aplicación de estrategias lúdicas y su eficacia en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de la I.E.P "San Miguel" del distrito de San Juan en Sullana. Piura, Perú. Aplicar estrategias lúdicas para desarrollar habilidades sociales. La metodología fue de tipo cuasi experimental que 5 tuvo como muestra a 35 niños por cada grupo, asignada intencionalmente. El instrumento utilizado para medir la variable dependiente fue la lista de cotejo. La conclusión a la que se ha arribado en esta investigación y que se relaciona con los objetivos de nuestra investigación menciona que: el grupo experimental sometido al plan de intervención obtienen mejores resultados en el desarrollo de las habilidades sociales que el grupo control, en la medida que se dispone de mejores recursos y herramientas que aseguran un mejor proceso de internalización y construcción del aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales.

(Trinidad Barrenechea, 2018) investigación realizada para optar el grado académico de Maestra en Psicología Educativa el cual se denomina "Programa juegos cooperativos en el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 4 años de la IEI.157 Virgen del Carmen, Ventanilla, 2017" La presente investigación es de tipo aplicativo de enfoque cuantitativo, con diseño cuasi experimental, el cual tuvo por objetivo determinar la influencia de los juegos cooperativos en las habilidades sociales en niños y niñas de 4 años de la IE, 157, Virgen del Carmen donde se ha aplicado un programa cuya creación es de Yamaly Trinidad Barrenechea, la muestra estuvo conformada por 60 niños de 4 años de la mencionada institución. Para ello, se evaluó las habilidades sociales en sus dimensio-

nes, básicas, avanzadas, relacionados sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés, habilidades de planificación. Esta investigación ofrece aportes a nivel teórico, ya que realiza un estudio de las diferentes conceptualizaciones del juego, profundizando sobre el juego cooperativo y la evolución del concepto a lo largo de los años.

Este acercamiento teórico permite conocer qué habilidades sociales son promovidas por el juego cooperativo, lo que posteriormente sirvió de sustento a la aplicación de un programa de juegos cooperativos para el desarrollo de habilidades sociales aplicadas a nivel práctico. A nivel metodológico esta investigación, organiza, propone y establece un programa de juegos, al respecto se presenta la metodología, el rol del educando y del educador así como sus lineamientos de acción. Para concluir con los aportes de esta investigación, a nivel práctico, se aplicó a dos grupos de niños una selección de juegos cooperativos que se orienten al incremento de las habilidades sociales y se logró un mejor desarrollo de las habilidades sociales, las cuales repercuten en la relación entre el grupo.

Este estudio tiene objetivos:

- Vincular el juego cooperativo con el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la edad de 4 años.
- Conocer los resultados de la aplicación de un programa Conocer los resultados de la aplicación de un programa de juegos cooperativos orientados al desarrollo de habilidades sociales.

La presente investigación se ha organizado en tres partes. En la primera se presenta la introducción, en la segunda parte aborda la aproximación teórica del juego, los diferentes tipos de juego, explicando las características del juego cooperativo y el vínculo con las habilidades sociales. Asimismo, en este capítulo se hace una breve descripción del juego cooperativo en niños de 4 años y cómo este promueve algunas habilidades sociales. Todo ello se realizó para obtener respuestas a un problema identificado

(Manyavilca Bendez, 2018) investigación realizada para optar el título de licenciada en Educación Inicial el cual se denomina "El juego cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de 3 años del nivel inicial de la institución educativa Santa Rosa distrito de San Miguel provincia de La Mar región de Ayacucho en el año académico 2018" La investigación tuvo como objetivo general determinar como el juego cooperativo desarrolla las habilidades sociales en estudiantes de 3 años de edad de inicial en la institución educativa Santa Rosa distrito de San Miguel provincia de La Mar región de Ayacucho 2018. Y como objetivos específicos describir los juegos cooperativos que ayudan al desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de 3 años de edad del nivel inicial. Conocer qué habilidades sociales se desarrollan mediante los juegos cooperativos.

La metodología que se utilizó en la investigación fue de tipo cuantitativa, nivel descriptivo y diseño no experimental. La población de estudio estuvo conformada por 1 docente y 9 estudiantes. De acuerdo al primer objetivo específico describir los juegos cooperativos que ayudan al desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de 3 años de edad del nivel inicial. Se observa que el 30% son juegos grupales. Referente al segundo objetivo específico Conocer qué habilidades sociales se desarrollan mediante los juegos cooperativos. Los juegos cooperativos promovidos en el aula constituyen una alternativa para mejorar las habilidades sociales entre el grupo de estudiantes promoviendo un clima adecuado en el aula, el 100% (9) estudiantes desarrollan el pensamiento positivo y la credibilidad, 100% (9) validación emocional y regulación emocional. 100% (9) la empatía y 100% (9) la compasión

A continuación, se presentan fundamentos teóricos relevantes para poder desarrollar la investigación:

EL JUEGO Y LAS HABILIDADES SOCIALES

El juego

(Dewey, 2004) Sostiene que ambos filósofos valoraban la importancia del aprender jugando considerando al juego como un medio para ir introduciendo a los niños a la vida adulta. Aunque con el pasar de los años el juego fue perdiendo valor, siendo reemplazado por otras actividades, se ha podido evidenciar que el juego asume un rol importante para el desarrollo de diferentes habilidades de los niños durante las primeras etapas de desarrollo.

Teorías del juego

Tomando diferentes puntos de vista hacemos referencia a diversos autores los cuales plantean teorías acerca del juego y como se desarrolla en la vida del niño. Citamos a (Huaynillo, 2017) las cuales toman en cuenta a los siguientes teóricos:

Teoría de Piagetana

Piaget encuadró el juego infantil en el marco del desarrollo de las habilidades cognitivas, relacionando las distintas etapas del juego infantil con las diferentes estructuras o periodos intelectuales. Considera que las diversas formas de juego son debidas a las transformaciones de las estructuras intelectuales, y el juego contribuye al establecimiento de las nuevas estructuras mentales. Para la actividad lúdica nos puede servir para comprender la organización cognitiva del niño. El juego contribuye a la adaptación al mundo exterior por medio de su actividad, realizando diversas modalidades de juego según su organización cognitiva. La evolución de los diferentes juegos infantiles se debe concebir como la evolución del conocimiento. Para el niño el juego es una actividad seria y útil, constituyendo su modo característico de interactuar con la realidad. Fomenta el desarrollo del niño en la medida en que mientras juega, él es su propio protagonista, además se amortiguan las exigencias y limitaciones de la realidad externa, puede explorar el mundo de los mayores sin que siquiera estén ellos presentes.

Teoría de Vigotsky

(Huaynillo, 2017) cita a Hoffman (1995), ya que las investigaciones y escritos de este autor se centran en el pensa-

miento, el lenguaje, la memoria y el juego, Vigotsky define al juego como un factor básico del desarrollo en un contexto especifico de interacción, en el que las formas de comunicación y de acción entre pares se convierten en estructuras flexibles e integradoras, que dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos, referidos a los ámbitos de los temas 6 que se presentan en el juego, y a los recursos psicológicos que se despliegan en el mismo. Considera que la base está en la naturaleza social de los papeles, o roles representados por los niños mientras juegan, en realidad son reconstrucciones de las interacciones de los adultos que el niño entiende de modo fraccionado, y que tiene lugar en la interacción social con otros niños que asumen papeles complementarios al suyo.

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

Existen varios autores que se refieren al juego dando a conocer diversas características; las cuales son de gran importancia, tomando en cuenta a (Venegas, 2018) resumimos las características más significativas:

El juego debe ser libre, espontáneo y voluntario ya que es una actividad que se realiza por propia iniciativa y no necesita ninguna planificación. Es elegido sin presiones por quien lo realiza y no debe ser impuesto, ya que perdería su entidad como tal.

El juego produce placer, la diversión, la risa, la broma, las relaciones sociales, el hecho de ganar… son conductas asociadas al juego. Son gratificantes por sí mismas, y es este carácter el que convierte el deseo de jugar es el verdadero objetivo del juego.

El juego es innato, jugar es algo innato y se identifica por ser propio de la infancia. Influye directamente en el proceso de aprendizaje de los niños, ya que estos necesitan jugar para explorar y conocer el mundo que les rodea. Muchos de los juegos se realizan de forma casi automática, no necesitan explicación.

El juego implica actividad: aunque no todos los juegos requieren ejercicio físico, el jugador siempre está psíquicamente activo durante su desarrollo.

El juego favorece la socialización y tiene una función compensadora de desigualdades, integradora y rehabilitadora: los juegos pueden ser abiertos y flexibles, permitiendo así, la adaptación de niños de diferentes edades, sexos, razas, culturas, etc.

El juego es un elemento motivador: utilizando el juego como recurso metodológico, hacemos atractiva cualquier actividad. Podemos conseguir que el niño alcance determinados objetivos didácticos mediante la realización de una tarea lúdica. Esto facilita que el niño aprenda jugando.

El juego se desarrolla en una realidad ficticia: la ficción y la fantasía son la premisa principal del juego. En este, cada uno puede ser lo que quiera, sin límites en el mundo imaginario donde todo se puede alcanzar. Podemos crear nuestras propias normas y reglas, podemos expresar nuestras emociones sin temor a que nuestros actos tengan alguna repercusión.

El juego es una actividad propia de la infancia y nos muestra en qué etapa evolutiva se encuentra el niño: el juego es una actividad que surge de forma natural en los niños y que constituye una manera de relacionarse con el entorno que le rodea.

El juego permite al niño afirmarse: muestra a los niños un camino para la resolución de conflictos. A través de los juegos de rol (jugar a los médicos, a los papás y a las mamás, a los maestros/as…) los niños comienzan a entender a los adultos, aprenden a reflejar su percepción de sí mismos, de otras personas y del mundo que les rodea.

Los juegos están limitados en el tiempo y en el espacio: el tiempo del juego depende de lo atractivo que este sea y de cuan motivado se sienta el que juega. El espacio estará determinado por el lugar en el que se encuentre el niño (colegio, parque, casa…)

En el juego el material no es indispensable: los objetos y los juguetes son solo un instrumento para el juego. Estos se pueden eliminar, sustituir, cambiar o adaptar a las necesidades de cada juego o de cada jugador. A cualquier objeto se le puede otorgar una función simbólica.

IMPORTANCIA DEL JUEGO

Al jugar los niños expresan su creatividad, y desarrollan su imaginación, sus fuerzas físicas, y sus habilidades para resolver problemas. Cuando los niños juegan con sus pares, aprenden y practican el manejo de emociones y las destrezas sociales.

(Zamora, 2011) sostienen que el juego asume un rol importante durante la etapa preescolar, en donde los niños y niñas van conociendo la vida social. Porque a través del juego comprenden mejor las funciones sociales y las reglas por las que se rigen las relaciones entre adultos y entre los niños, el juego es una preparación para la vida, ya que es un medio fundamental para que el niño conozca de una manera dinámica las acciones de las personas y las relaciones sociales entre ellas, así como la realidad externa, las personas y el ambiente; y de la posibilidad de desempeñar funciones y experimentar situaciones que van siendo realidades en su vida social. Este proceso conlleva el despliegue de habilidades de complejidad creciente.

EL JUEGO EN NIÑOS DE 4 AÑOS

A los 4 años el niño dispone ya de habilidades sociales que facilitan el juego comunitario, mayor capacidad verbal (lo que le permite expresar lo que quiere y negociar sin necesitar del adulto) y un sentido del “yo” más asentado, que le permite renunciar a su interés para que el juego prosiga. Le gusta estar con otros niños y quiere seguir con ellos al salir del colegio por lo que son frecuentes las invitaciones. Pero sigue habiendo peleas relacionadas con el poder o el reparto de roles: quien jugará con quien, a que se jugará… Entre este año y el quinto se va perfilando el carácter social de nuestro niño:

si es líder o seguidor, tímido o lanzado, con muchos amigos o solo con uno o dos. Sus pasiones suelen ser intensas y de breve duración y los enfados entre amigos tan inestables y efímeros como los cariños. Al final de esta etapa las amistades se harán más estables y aparecerán reacciones de verdadera simpatía. En esta etapa tienen gran importancia los juegos de movimiento; correr, saltar, lanzar y capturar pelotas son ejercicios que ya los realizan con total facilidad.

Es la etapa del juego asociativo, donde se relacionan con otros niños, comienzan a realizar juegos en grupo y a tener en cuenta los deseos de los compañeros, aunque con frecuencia ocurren conflictos entre ellos. Sus juegos preferidos son el escondite, juegos de pelota, saltar a la cuerda, etc. En esta etapa hay que destacar el juego simbólico, que se da en los niños desde los dos hasta los seis años aproximadamente. A través del juego simbólico, los niños comprenden y asimilan el entorno que les rodea, transforman la realidad de los objetos en cosas imaginadas por ellos, así una funda de gafas se convierte en teléfono, un zapato en un camión o una toalla en una capa. De igual forma, representan situaciones de la sociedad actual, asumiendo roles de otras personas, jugarán a ser policías, bomberos, profesores, etc. Los imitarán casi a la perfección, ya que son capaces de realizar los movimientos y gestos con mucha exactitud. Dentro de los juguetes que contribuyen al desarrollo del juego simbólico están: las cocinitas, accesorios de médicos, accesorios de peluquería, de carpintería, etc. (Pérez)

¿QUÉ PASA CON EL CEREBRO DEL NIÑO CUANDO JUEGA?

(Guillén, 2019) en su libro Neuro educación en el aula, sostiene que el cerebro humano es un órgano complejo de solo 1,4 kg de peso, como promedio, que trabaja las 24 horas del día. A pesar de que solo constituye un ínfimo porcentaje del peso corporal (el 2% aproximadamente), su complejidad y su trabajo incesante le hacen consumir, como mínimo, el 20% de las necesidades energéticas corporales.

La base neurobiológica del aprendizaje reside en estas complejas comunicaciones neuronales que sabemos que se dan a través de estas señales eléctricas dentro de la neurona, los potenciales de acción, y de sustancias químicas liberadas entre las neuronas, los neurotransmisores, algunos de ellos muy conocidos y con enormes repercusiones en el aula. Así, por ejemplo, niveles altos de dopamina hacen que el alumno se motive jugando, niveles altos de serotonina, que esté risueño, bajos de noradrenalina, que se distraiga, y bajos de acetilcolina, que se duerma ante una explicación tediosa. También afirma que para un buen funcionamiento ejecutivo lo más importante es fomentar el bienestar emocional, social, o físico. El aprendizaje del niño tiene que estar vinculado al movimiento, el entretenimiento, las artes o la cooperación. El éxito académico y personal requiere atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de los niños.

Asimismo (NIÑEZ, 2015) afirma que diferentes estudios han demostrado que el juego potencia la dimensión cognitiva del ser humano, desarrolla sus habilidades y capacidades socioemocionales. Los programas de formación basados en el juego no solo potencian la dimensión cognitiva, sino también el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Y que el juego genera gran cantidad de actividad cerebral, de la cual es responsable la química debido al trabajo que realizan una serie de hormonas durante el proceso del juego, tales como:

Endorfinas y encefalinas: son las encargadas de reducir la tensión neuronal, es decir, las que transmiten al niño la calma y la felicidad, siendo el mejor momento para la creatividad. Acetilcolina: es la sustancia que favorece la concentración, la memoria y el aprendizaje. Dopamina: motiva la actividad física, consigue que los músculos reaccionen ante el juego, también participa en la estimulación de la imaginación, la creación de imágenes y seres fantásticos. Serotonina: gracias a ella se reduce el estrés. También es la encargada de equilibrar y regular el estado de ánimo.

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Al hablar del juego como estrategia metodológica es imprescindible hablar del Rol del educador, ya que es un importante mediador de los procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños y niñas. Es por eso que conocer y considerar las características, intereses y necesidades de las niñas y los niños involucra ser mediadores, acompañantes de los procesos de aprendizaje y de maduración en los niños. La acogida, la escucha, la comprensión, la tolerancia, el sostén, la confianza, la aceptación, la seguridad, la autoridad, y la empatía deben ser actitudes que debemos trabajar en nosotros mismos permanentemente, las que deben tener coherencia con nuestro sistema de valores. (MINEDU, Currículo Nacional De la Educación Básica Regular, 2018)

1.2.1. HABILIDADES SOCIALES

Para (Muñoz, 2011) las habilidades hacen referencia a aquellas conductas específicas y necesarias para desempeñar exitosa y satisfactoriamente una actividad, señala que la habilidad social es la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás de modo que pueda ser aceptado y valorado; por lo tanto, no son rasgos de la personalidad, sino que son comportamientos aprendidos, los cuales pueden darse a través de una conducta verbal y no verbal.

(Rivera, 2008) explicó que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje, ningún niño y niña nace simpático, tímido o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite el niño o la niña en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones con el medio social
.

(Cano, 2014) las habilidades sociales se pueden conceptualizar como un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas

CARACTERÍSTICAS

(Monjas, 2009) plantea una serie de características particulares sobre habilidades sociales: Son conductas aprendidas que pueden ser modificadas o reforzadas en forma permanente a lo largo del proceso de socialización natural en la familia, la escuela y la comunidad que permiten al niño interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

Las habilidades sociales tienen componentes motores, emocionales y cognitivos, conforman un conjunto de conductas que los niños y las niñas hacen, dicen, sienten y piensan. Las habilidades sociales son respuestas específicas a razones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación especifica.

Las habilidades sociales siempre se dan en contextos interpersonales, es bidireccional, están implicadas más de una persona, interdependiente de los otros participantes y en forma recíproca otorga un intercambio mutuo.

COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Para el desarrollo de esta investigación se tomó en cuenta las rutas del aprendizaje de personal social (MINEDU, RUTAS DEL APRENDIZAJE versión 2015, ÁREA CURRICULAR PERSONAL SOCIAL, 2015)y comunicación (MINEDU, RUTAS DEL APRENDIZAJE, ÁREA CURRICULAR COMUNICACIÓN, 2015) del cual se dedujo los siguientes componentes de las habilidades sociales:

Autoestima: A lo largo del proceso del desarrollo personal los niños construyen su identidad desde el reconocimiento y valoración de sus distintas características personales, familiares y culturales. La autoestima trae consigo la valoración de sí mismo implicando un proceso de conocimiento, valoración y aceptación de uno mismo como ser singular y diferente de los demás. Ello supone el reconocimiento de sus características personales y de sus raíces familiares, sociales y culturales.

Autonomía Se entiende por autonomía a la capacidad que tiene una persona para actuar y tomar sus propias decisiones, con un sentimiento íntimo de confianza que le permite desenvolverse con seguridad, es un proceso personal, gradual y en permanente construcción. Si bien los niños al nacer dependen de un entorno humano y material para desarrollarse, tienen una fuerza interior que los motiva a actuar para explorar y conocerse a sí mismos, a los otros, a los objetos y al espacio del cual forman parte.

Relaciones sociales El ser humano por naturaleza es un ser social, pues nace dependiente del entorno y necesita del otro para desarrollarse progresivamente. En este sentido, concebir a un niño como un sujeto único, pero a la vez social, implica reconocerlo en su singularidad y reconocer que pertenece a una comunidad que tiene un origen, un territorio geográfico, una lengua particular y valores que marcan formas de sentir, mirar, pensar y actuar en el mundo, los cuales son compartidos por su grupo humano.

Comunicación Una perspectiva sociocultural. Mediante la comunicación establecemos diversos tipos de relaciones con los demás y 40 creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. La ley general de educación, en su artículo 9, plantea dos fines para los cuales se requiere que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas. Al desarrollar dichas competencias, nuestros estudiantes podrán realizarse como personas y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa. Importancia de las habilidades.

IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales adquieren una importancia insospechada en la vida de las personas. A través de la interacción social se sabe quiénes son las personas y cómo funciona el mundo, se adquieren habilidades sociales y se familiarizan con las expectativas y valores de la sociedad donde se vive.

El desarrollo de las habilidades sociales resulta ser clave para el desarrollo del niño, ya que favorecen el establecimiento de relaciones asertivas, empáticas y solidarias, basadas en el respeto mutuo y la valoración de la diversidad personal y cultural. (MINEDU, Currículo Nacional De la Educación Básica Regular, 2018).

Rol de los docentes frente a las habilidades sociales

El (MINEDU, Currículo Nacional De la Educación Básica Regular, 2018) refiere tres aspectos fundamentales relacionados al rol facilitador del educador en el ámbito pedagógico, los cuales traen consigo efectos positivos en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños:

1) El adulto como organizador de los momentos pedagógicos: Organizamos un espacio y un tiempo para el desarrollo de la niña y el niño. Los momentos de sueño, vigilia, alimentación, higiene, juego y exploración motriz deben ser previstos de manera que puedan satisfacer sus necesidades de manera calmada y armoniosa.

2) El adulto como referente afectivo: La relación afectiva entre el adulto y el niño por medio de los cuidados, los momentos de juego y las relaciones que establecen con su entorno (que son parte de la rutina pedagógica), resultan fundamentales para el establecimiento de un vínculo seguro y garantizan un proceso de apego adecuado.

3) El adulto como promotor de la iniciativa y autonomía en el niño: La iniciativa y la autonomía en la niña y el niño, son procesos que se construyen de manera paulatina a lo largo de su existencia. La posibilidad de dejar al niño dominar una postura, relacionarse con su entorno de manera libre, encontrar las posibilidades de coordinación y equilibrio desde aquello que puede hacer, desde sus competencias y capacidades propias y no forzadas, será la base segura de sus aprendizajes y maduración.

El presente trabajo de investigación tiene como principal objetivo, demostrar el impacto del juego como estrategia para lograr el desarrollo de las habilidades sociales de los niños. Es

evidente que, para el desarrollo integral de la persona, se necesita que desarrolle sus habilidades sociales para poder desenvolverse de manera adecuada en la sociedad, para lo cual es necesario que desde temprana edad empiece a desarrollar dichas habilidades. Hoy en día muchas instituciones educativas dejan de lado el juego reemplazándolas por otras actividades; preocupándose solo por los aprendizajes que según ellos son más importantes, dejando de lado otros aspectos del niño; es decir, olvidan que son niños, que deben jugar, que necesitan desarrollar otras habilidades las cuales no nacen con él, sino que necesitan ser aprendidas a medida que vaya teniendo experiencias.

Para que, en un futuro, no sean personas con baja autoestima, que les cueste relacionarse con las personas, que sean poco empáticas, poco comunicativas, y que no puedan resolver dificultades. (Zamora, 2011) sostiene que el juego asume un rol importante durante la etapa preescolar, en donde los niños y niñas van conociendo la vida social; porque a través del juego comprenden mejor las funciones sociales las reglas por las que se rigen las relaciones entre adultos y entre los niños; el juego es una preparación para la vida, ya que es un medio fundamental para que el pequeño conozca de una manera dinámica las acciones de las personas y las relaciones sociales entre ellas.

Esta realidad hace notar que se necesitan propuestas para solucionar estas dificultades por lo cual elaboramos y aplicamos el programa propuesto. Este programa ha sido elaborado para mejorar el desarrollo de las habilidades sociales en base a las necesidades de los niños de 4 años. Siendo un aporte para que pueda ser usado como modelo de trabajo y a su vez sea utilizado como antecedente para proponer otros programas. Las estrategias que planteamos son de carácter lúdico. En donde los niños y el juego son los protagonistas de cada actividad planteada. Con el cual pretendemos mejorar las habilidades sociales de los niños de 4 años. Para demostrar la validez del programa, se pretende aplicar una ficha de observación, teniendo en cuenta cuatro aspectos; autoestima, autonomía, relaciones sociales y comunicación. El programa está estructurado de manera clara y eficaz, describiendo el trabajo pre experimental que se realizará en la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA, con niños y niñas de 4 años.

Frente a esta situación nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de sus habilidades sociales de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA?

¿Cómo influye el programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" para desarrollar las habilidades sociales de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA?

¿Cuál será el nivel de desarrollo de sus habilidades sociales alcanzado después de aplicar el programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA?

Como hipótesis de la presente investigación se plantea

Hipótesis alterna

Hi: La aplicación del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

Hipótesis nula

H0: La aplicación del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" no tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

CONTEXTO

JUSTIFICACIÓN

Frente a la problemática planteada nace la necesidad de desarrollar y aplicar la presente investigación, planteando como justificación del problema:

Pedagógica

Con respecto al ámbito pedagógico la presente investigación permitirá dar a conocer una problemática presentada en diversas Instituciones Educativas en donde las maestras del aula dejan de lado el desarrollo interpersonal del niño trayendo como consecuencia que los niños no logren desarrollar sus habilidades sociales de manera óptima, es por eso, que tomando en cuenta que el juego es la principal fuente de aprendizaje de los niños en la etapa preescolar y en base a sus necesidades y características propias de su etapa madurativa por la cual atraviesan los niños de 4 años proponemos un programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" para desarrollar sus habilidades sociales el cual servirá como antecedente para futuras investigaciones.

Psicológica

En base a que el juego genera una gran cantidad de actividad cerebral, produciendo una serie de hormonas como la acetilcolina, endorfinas y 53 encefalinas, serotonina y dopaminas las cuales transmiten al niño una serie de beneficios como calma y felicidad, regulan los estados de ánimo, favorecen la concentración, la memoria y el aprendizaje; estimulan la imaginación la creación de imágenes y seres fantásticos facilitando el proceso de aprendizaje y sobre todo favorecen al desarrollo de sus habilidades sociales; es por eso que en esta investigación se propone el programa de juegos para facilitar el desarrollo de sus habilidades sociales.

Social

Ya que en nuestra sociedad actual se ha ido dejando de lado el juego, el cual es una actividad preferida por los niños,

ya que produce en ellos placer entregándose por completo al juego; cuando el niño juega se ve con vitalidad; cuando está enfermo o deprimido por el contrario no se siente deseoso de participar en ninguna actividad; es por ello que el juego refleja la disponibilidad del niño para relacionarse con los demás, para acercarse, para compartir, para estar en grupo y además estimula la expresión de sus emociones y la manifestación espontánea de lo que es y desea ser. A partir de ello nace la necesidad de tomar al juego como estrategia fundamental e imprescindible permitiéndole al niño relacionarse con sus pares y su entorno social. Ya que sin duda el juego es una actividad natural y de disfrute para el niño.

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Siendo nuestro objetivo general:

Demostrar el impacto del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" para desarrollar las habilidades sociales de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

Y nuestros objetivos específicos:

Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales antes de la aplicación del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

Diseñar y aplicar el programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

Evaluar el nivel de las habilidades sociales alcanzado después de la aplicación del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

Demostrar la efectividad del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

El contexto en el cual se desarrolla la investigación toma como población censal a los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA, la cual se encuentra ubicada en el área de sociales de la UNSA – Cercado. El servicio que brinda es únicamente a la atención de niños y niñas del nivel inicial de ahí que ofrezca cuna y jardín. Basándonos en los objetivos de nuestra investigación.

Se tomó en cuenta únicamente a los niños y niñas del aula de 4 años. Se escogió esta población censal debido a que en los niños y niñas de dicha aula el problema planteado se hace más visible. Las características de estos niños y niñas es que en su mayoría provienen de familias disfuncionales, y del mismo estrato económico, muchos de los niños provienen de otras instituciones; no hay alumnos con habilidades diferentes. Y todos tienen 4 años. Siendo un total de 26 niños.

DESCRIPCIÓN

La metodología de la presente investigación de desarrolla de la siguiente manera:

ENFOQUE

Enfoque cuantitativo Para realizar esta investigación se desarrollará el enfoque cuantitativo ya que usa la recolección de datos para comprobar la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (Hernández, 2006)

NIVEL DE INVESTIGACIÓN

La investigación presentada es de nivel aplicado ya que se fundamenta en el uso de leyes y principios de la investigación pura, para aplicarlo.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta el problema, los objetivos formulados y la hipótesis planteada el tipo de investigación es cuantitativa aplicada.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es de diseño pre experimental ya que se aplicará una evaluación inicial, la aplicación de un programa de estrategias lúdicas y finalmente la evaluación final.

EI X EF

En donde:

EI: Evaluación inicial: antes de la aplicación del programa.

X: Aplicación del programa de estrategias lúdicas: "ME DIVIERTO JUGANDO"

EF: Evaluación final: resultados de la aplicación del programa.

Dentro de las técnicas e instrumentos se hizo uso de la observación y la ficha de observación para la recolección de datos

OBSERVACIÓN

En la presente investigación se utilizó la técnica de la observación, la cual consiste en examinar detenidamente los fenómenos en forma directa y recoger información tal cual se muestra en la realidad.

FICHA DE OBSERVACIÓN

La ficha de observación es un instrumento que registra datos con un orden lógico, práctico y concreto. Dicho instrumento fue elaborado en base a las rutas del aprendizaje (MINEDU, Currículo Nacional De la Educación Básica Regular, 2018) ya que en ellas describen cómo y qué capacidades y habilidades deben desarrollar en la etapa preescolar; en base a la realidad de nuestro entorno social. Por consiguiente, se trabajó con la ficha de observación, permitiéndonos registrar información precisa de lo observado, además está conformado por veinte ítems divididas en cuatro categorías; autoestima, autonomía, relaciones sociales y comunicación. Considerando el coeficiente de alfa de cronbach, cada ítem cuenta con tres opciones de respuesta.

Los indicadores de este instrumento fueron debidamente validados por tres expertos, tomándose en cuenta las sugerencias planteadas para su corrección antes de poder ser aplicado dicho instrumento se hizo uso de un procedimiento estadístico; la T de student, para analizar los datos estadísticos.

A continuación, se muestra la ficha de observación utilizada para poder recolectar los datos:

FIGURA 1: FICHA DE OBSERVACIÓN

3.7. FUNDAMENTACIÓN

Se aplicó una evaluación inicial a los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA en donde se observó que la mayoría de los niños y niñas presentan dificultad para relacionarse con sus compañeros y con la profesora, les cuesta ponerse de acuerdo con sus pares, muestran poca empatía, sus lazos de amistad se muestran débiles, no ayudan a sus compañeros, se muestran tímidos al momento de dar a conocer sus ideas, les cuesta respetar a sus compañeros, muestran poca iniciativa al no sentir confianza cuando realiza una actividad.

Es por ello que se propone el programa de estrategias lúdicas ya mencionado para ayudar a superar las dificultades presentadas con respecto al desarrollo de sus habilidades sociales. Dicho programa de actividades lúdicas fue elaborado en base a lo que los niños y niñas necesitan lograr de acuerdo a su edad, proponiendo una serie de juegos citando a (Murcio, 2002) el cual propone la siguiente clasificación: juego funcional o de acción, juego de construcción, juego simbólico, juego de reglas y juego cooperativo. Para poder ayudar a superar este problema se ha elaborado el programa de estrategias lúdicas "Me divierto jugando" el cual consta de veinte actividades lúdicas orientadas a desarrollar y fortalecer sus habilidades sociales tales como su autoestima, autonomía, relaciones sociales y comunicación.

Que a nuestro entender nos permitirá mejorar y fortalecer el desarrollo de estas habilidades sociales fundamentales que ayudará a tener un mejor desarrollo no solo físico y cognitivo si no también emocional y social.

METODOLOGÍA

La aplicación del programa de estrategias lúdicas "Me divierto jugando" se desarrollará durante las primeras horas de clase; en un inicio se realizarán tres veces por semana y luego dos veces por semana, aproximadamente por tres meses, en un tiempo de cuarenta y cinco minutos por estrategia.

BENEFICIARIOS

La población censal beneficiaria son directamente los 16 niños y 10 niñas de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

FIGURA 2: CRONOGRAMA

3. RESULTADOS

Para obtener los resultados primero se aplicó una evaluación inicial, con relación al desarrollo de las habilidades sociales de los niños ya mencionados; en donde el 88.5% se encontraba en inicio y el 11.5% en proceso; luego se aplicó el programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" y finalmente se aplicó la evaluación final para poder obtener los datos requeridos, en donde el 80.8% se encuentra en logro, el 11.5% en proceso y solo el 7.7% en inicio. Al sacar la media de los resultados obtenidos se realiza la siguiente comparación:

TABLA 1: EVALUACIÓN INICIAL

			Ev.Inicial (agrupado)			
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	INICIO	20 - 33	23	88,5	88,5	88,5
	PROCESO	34 - 47	3	11,5	11,5	100,0
	Total		26	100,0	100,0	

FUENTE: Elaboración propia

FIGURA 3: EVALUACIÓN INICIAL

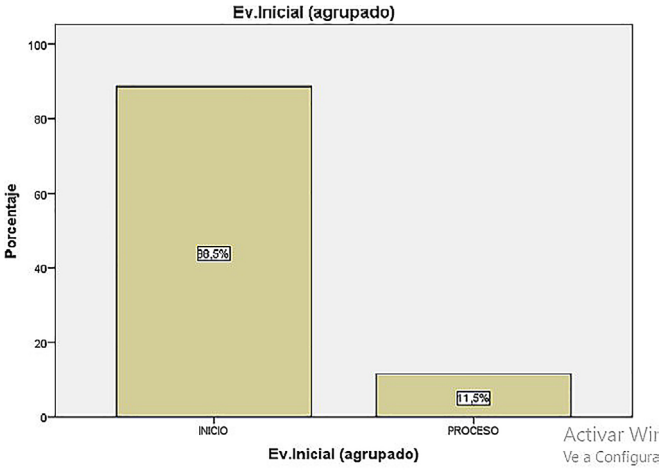


TABLA 2: EVALUACIÓN FINAL

Tabla 11: EVALUACIÓN FINAL

Ev.Final (agrupado)						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido						
	INICIO	20 - 33	2	7,7	7,7	7,7
	PROCESO	34 - 47	3	11,5	11,5	19,2
	LOGRO	48 - 60	21	80,8	80,8	100,0
	Total		26	100,0	100,0	

FUENTE: Elaboración propia

Figura 11: EVALUACIÓN FINAL

FIGURA 4: EVALUACIÓN FINAL

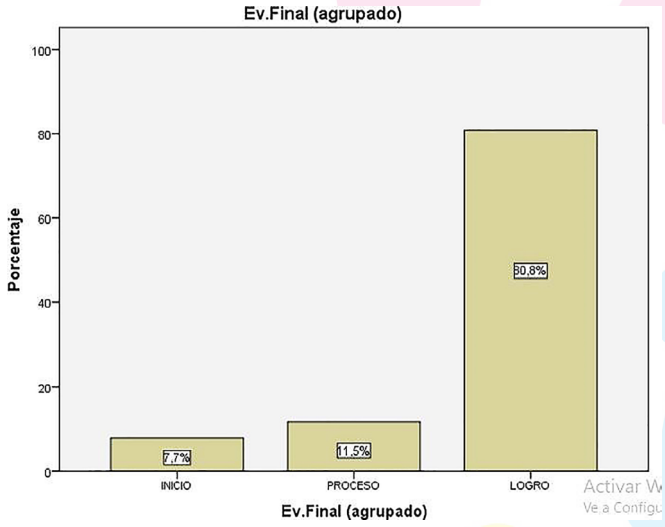
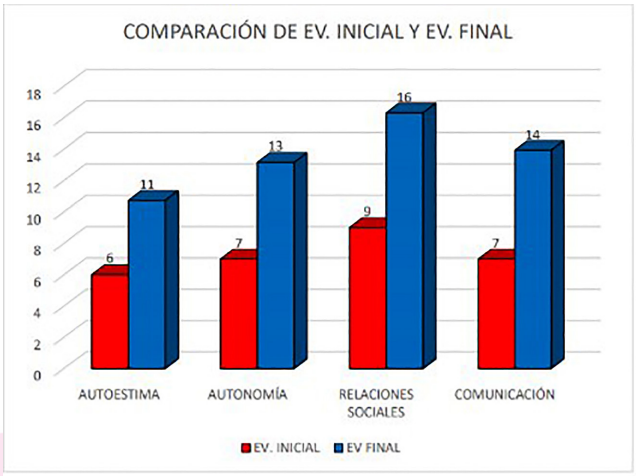


TABLA 3: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL Y EVALUACIÓN FINAL

INDICADORES	EVALUACIÓN INICIAL Media	EVALUACIÓN FINAL Media
AUTOESTIMA	6	11
AUTONOMÍA	7	13
RELACIONES SOCIALES	9	16
COMUNICACIÓN	7	14

FUENTE: Elaboración propia

FIGURA 5: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL Y EVALUACIÓN FINAL



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En la figura 4 se observa que:

Se muestran los resultados obtenidos al sacar la media, con respecto a la evaluación inicial y evaluación final, observamos que las barras de color rojo reflejan los resultados de la evaluación inicial y las barras de color azul evidencian los resultados obtenidos de la evaluación final.

Se observa que en el componente de autoestima se obtiene una media de 6, mientras que en la evaluación final se alcanza una media de 11, evidenciando la mejoría de la autoestima luego de aplicar el programa.

En el componente de autonomía observamos que en la evaluación inicial se obtiene una media de 7, mientras que en los resultados de la evaluación final obtenemos una media de 13, mostrando que los niños de 4 años si lograron mejorar su autonomía luego de participar del programa.

En el componente de relaciones sociales en la evaluación inicial se obtiene una media de 9 y a su vez se muestran los resultados de la evaluación final en donde se alcanza una media de 16, demostrando la efectividad del programa ya que los niños de 4 años mejoraron las relaciones sociales con sus pares y con la maestra.

En el componente de comunicación en los resultados obtenidos de la evaluación inicial se muestra una media de 7, mientras que en la evaluación final se obtiene una media de 14. Evidenciando mejoría en el aspecto comunicativo.

Al analizar y comparar los resultados observamos que después de aplicar el programa de estrategias lúdicas "Me divierto jugando" se obtuvieron resultados positivos, ya que se muestra mejoría en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de 4 años.

Se puede concluir que el programa de estrategias lúdicas "Me divierto jugando" tuvo efectos positivos en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de 4 años, ya que como se muestra en la figura en un inicio mostraron deficiencias en el desarrollo 85 de sus habilidades sociales, evidenciando la

gran importancia que tiene el juego en la vida diaria de los niños, resaltando que el desarrollo de dichas habilidades no se logran de un día para otro, sino es un trabajo constante por parte de los educadores, es por eso que con la aplicación del programa contribuimos a la mejoría del desarrollo de sus habilidades sociales obteniendo resultados positivos.

3.1. ANÁLISIS MEDIANTE LA T DE STUDENT

TABLA 4: PRUEBA DE MUESTRAS EMPAREJADAS

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas							Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	
					Inferior	Superior			
Par 1	Ev.Inicial - Ev.Final	24,231	8,233	1,615	27,556	20,905	15,007	25	,000

FUENTE: Elaboración propia

TABLA 5: UBICACIÓN DEL VALOR DE LA T DE STUDENT

Grados de libertad	0,25	0,1	0,05	0,025	0,01
23	0.6853	1.3195	1.7139	2.0687	2.4999
24	0.6848	1.3178	1.7109	2.0639	2.4922
25	0.6844	1.3163	1.7081	2.0595	2.4851
26	0.684	1.315	1.7056	2.0555	2.4786
27	0.6837	1.3137	1.7033	2.0518	2.4727

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El primer valor de la tabla 12 de derecha a izquierda "Sig." indica la probabilidad que las varianzas poblacionales sean diferentes; esta información es importante ya que si se estiman iguales se usa un procedimiento estadístico para calcular la T de student para muestras relacionadas y si las varianzas son distintas se utiliza una variante en la fórmula. Al observar la tabla notamos que el valor para "Sig." Es 0,00 que es inferior a 0,05. Esto significa que existe una influencia del 100% entre la media inicial y la media final.

H0=p>0.05

H1=p<0.05

Valor p hallado = 0.00 se acepta la hipótesis alterna y se demuestra que si hay un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

El valor de T hallado es de 15,007 y el valor de parámetro (25 gl) dando como resultado 1,708 inferior al valor T hallado y también se demuestra que hay diferencia entre la evaluación inicial y la evaluación final.

5. CONCLUSIONES

1. Después de la aplicación del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO", se demostró el impacto positivo en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA; ya que el valor p hallado (0,00) es menor a 0,05; comprobando la hipótesis alterna; la aplicación del programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" tiene un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA.

SEGUNDA: El nivel de desarrollo de las habilidades sociales con respecto a su autoestima, autonomía, relaciones sociales y comunicación, antes de aplicar el programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" fue deficiente ya que el 88,5% de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA se encontraban en la etapa de inicio, es decir, que no lograban desenvolverse de manera eficiente en las estrategias lúdicas propuestas.

TERCERA: El nivel de desarrollo de las habilidades sociales con respecto a su autoestima, autonomía, relaciones sociales y comunicación, después de aplicar el programa de estrategias lúdicas "ME DIVIERTO JUGANDO" es bueno ya que se alcanzó un promedio de 80,8% de niños que lograron desenvolverse de manera eficiente en diferentes actividades. Es decir, que el programa propuesto ayudó a desarrollar sus habilidades sociales.

CUARTA: Al comparar los resultados obtenidos entre la evaluación inicial y la evaluación final se evidencia el cambio progresivo que tuvieron los niños de 4 años de la Institución Educativa inicial Cuna Jardín UNSA, ya que en la evaluación inicial el 88,5% se encontraron en la etapa de inicio y el 11,5% se encontraba en proceso; mientras que en la evaluación final el 80,8% logra desenvolverse de manera eficiente mostrando el desarrollo de sus habilidades sociales, en tanto el 11,5% todavía se encuentra en proceso y se redujo a 7,7% el porcentaje de niños que se encuentran en la etapa de inicio. Demostrando la efectividad del programa.

QUINTA: Con los resultados obtenidos se evidencia la necesidad que muestran los niños por tener espacios de juego en donde puedan desarrollarse como personas que piensan y sienten; expresen todas sus ideas y respeten las ideas de los demás, donde puedan tomar sus propias decisiones, fortalecer sus relaciones afectivas y comunicativas, es decir, que el juego es un factor importante para el desarrollo de sus habilidades sociales.

SUGERENCIAS

Según las conclusiones obtenidas se presentan las siguientes sugerencias:

1. Es fundamental que las docentes del nivel inicial le den mayor importancia al juego, ya que el niño no solo necesita adquirir conocimientos de matemática, comunicación o inglés, sino que también necesita desarrollarse como persona el cual piensa y siente, es decir, que necesita desarrollar otras habilidades tales como sus habilidades sociales, las cuales no las aprenderá diciéndoles que sean buenos y amigables; sino que las aprenderá en su vida diaria; recomendando que se den momentos de juego el cual le brindará aprendizajes significativos.

2. Se recomienda a las docentes del nivel inicial reflexionar acerca de su práctica docente y fortalecer conocimientos sobre el uso del juego como estrategia para desarrollar las habilidades sociales y así poder mejorar el clima del aula.

3. Se sugiere que las docentes del nivel inicial consideren proponer programas de juegos que les permitirá enriquecer su práctica docente y sobre todo les permitirá desarrollar y fortalecer las habilidades sociales de los niños del nivel inicial. Ya que el desarrollo de las habilidades sociales no se aprende una sola vez, si no que se dan progresivamente.

4. Las docentes del nivel inicial deben tomar al juego como estrategia de aprendizaje de otras áreas, ya que mientras más disfrutan de una actividad mayor es el aprendizaje.

REFERENCIAS

Cano, E. (2014). *Habilidades Sociales*. España.

Córdova. (2010). Aplicación de estrategias lúdicas y su eficacia en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de la I.E.P San Miguel del distrito de San Juan en Sullana. *(Tesis de licenciatura)*. Piura.

Dewey, J. (2004). *Juego y Trabbajo en John Dewey*. Obtenido de file:///E:/16736-45528-1-PB.pdf

Guillén, J. C. (2019). *NEUROEDUCACIÖN en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid.

Hernández, S. F. (2006). *Metodología de la Investigación*. México.

Huaynillo, S. (2017). Coopero y aprendo con los juegos motrices para estimular la motricidad gruesa en niños y niñas de 3 años de la institución educativa cuna jardín UNSA del distrito de cercado-Arequipa 2017. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.

Manyavilca Bendez, E. (2018). El juego cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de 3 años del nivel inicial de la institución educativa Santa Rosa distrito de San Miguel provincia de La Mar región de Ayacucho en el año académico 2018. (*Licenciada en Educación Inicial*). Universidad Católica los ángeles Chimbote, Chimbote.

MINEDU. (2015). *RUTAS DEL APRENDIZAJE versión 2015, ÁREA CURRICULAR PERSONAL SOCIAL.* Lima-Perú: Metrocolor S.A.

MINEDU. (2015). *RUTAS DEL APRENDIZAJE, ÁREA CURRICULAR COMUNICACIÓN.* Lima-Perú: METROCOLOR S.A.

MINEDU. (2018). *Curriculo Nacional De la Educación Básica Regular*. Perú.

Monjas, M. (2009). *programa de enseñanza de habilidades de interacción social en niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Muñoz, C. (2011). Habilidades Sociales. En R. A. Cristina Muñoz Garcia, *Habilidades Sociales* (pág. 280). Madrid: Paraninfo.

Murcio, J. (2002). *Aprendizaje a través del juego*. Madrid-España: Aljibes.

NIÑEZ, C. J. (2015). *¿QUÉ PASA EN EL CEREBRO DE UN NIÑO CUANDO JUEGA?* COLOMBIA.

Perez, D. (s.f.). Obtenido de e https://www.lechepuleva.es/ninos-3-anos/importancia-juego-a-partir-de-4-anos

Rivera, L. (2008). *Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a través del juego*.

Trinidad Barrenechea, Y. I. (2018). Programa juegos cooperativos en el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 4 años de la IEI.157 Virgen del Carmen, Ventanilla, 2017. (*Maestra en Psicología Educativa*).

Venegas, R. (2018). *El juego infantil y su metodología*. Málaga: IC EDitorial.

Zamora, S. M. (2011). Manual para promover el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas preescolares. *Puentes para crecer en la facultad de Psicología de la UNAM*.

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSA_40ad930ce4fff4581c49ee2e713294c3

Financiado por:

UNSA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

UNSA investiga
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

El Congreso Internacional de Educación Infantil "Compromisos y Desafíos para una Infancia Saludable" - CIEI 2020 constituye un evento para conocer, compartir, analizar y difundir nuevos avances y tendencias en primera infancia con expertos reconocidos internacionalmente; identificando recursos para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de la selección de trabajos de experiencias de innovación y resultados de investigación en educación infantil.

El presente libro de contribuciones presenta tres secciones:
Sección I: Resúmenes de ponencias
Sección II: Experiencias de innovación
Sección III: Resultados de investigación

El CIEI es financiado por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa según contrato N° OEI-01-2020-UNSA

ISBN: 978-612-4337-90-1

Auspiciadores :

unicef para cada niño y niña

CENTAURO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

COPERA infancia

FUNDACIÓN BALTAZAR Y NICOLÁS
CONTRIBUYENDO AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO

PERÚ Ministerio de Educación