



Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación Inicial

Especialidad: Educación Inicial y Arte

Estimulación temprana y desarrollo emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta, 2014

Tesis

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Nivel Inicial

Especialidad: Educación Inicial y Arte

Autoras

Milagros Haydee Medina García

Patricia Zulema Olivera Grados

Asesor

Dr. Eustorgio Godoy Benavente Ramírez

Huacho – Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Sin Derivadas - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Reconocimiento: Debe otorgar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No Comercial: No puede utilizar el material con fines comerciales. Sin Derivadas: Si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado. Sin restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que permita la licencia.



UNIVERSIDAD NACIONAL

(Resolución de consejo directivo N° 012-2020-SUNEDU/CD de fecha 27/01/2020)

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación Inicial

Especialidad: Educación Inicial y Arte

INFORMACIÓN

Datos del autor (es)		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	FECHA DE SUSTENTACIÓN
Milagros Haydeé Medina García	42065651	23-02-2016
Patricia Zulema Olivera Grados	41914259	23-02-2016
DATOS DEL ASESOR:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CÓDIGO ORCID
Dr. Eustorgio Godoy Benavente Ramírez	15646678	0000-0001-8791-0987
DATOS DE LOS MIEMBROS DEL JURADO – PREGRADO:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CÓDIGO ORCID
Dr. Sergio Oswaldo Carrasco Díaz	15655337	0000-0003-1312-8225
Dra. Victoria Flor Carrillo Torres	15724523	0000-0002-6476-1592
Dra. Carmen Rosa Bravo Núñez	15581004	0000-0002-5363-0693

ANEXO 08

DECLARACIÓN JURADA DEL INVESTIGADOR Y ASESOR

Yo MILAGROS HAYDEE MEDINA GARCIA
identificado con D.N.I N.º 42065651, declaro bajo juramento que la investigación
titulada:

ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO EMOCIONAL
EN NIÑOS DE 5 AÑOS EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS ESTATALES DEL NIVEL INICIAL DEL
DISTRITO DE VÉGUETA, 2024

Es ASESORADO: Por Mg. EUSTORGIO GODOY BENAVENTE RAMIREZ
Con código Orcid: 0000-0001-8791-0987 y DNI N.º 15646678

Adscrito a la Facultad de EDUCACIÓN, es original,
para obtener el (título profesional/Grado Académico) de:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN NIVEL INICIAL ESPECIALIDAD EDUCACIÓN
INICIAL Y ARTE
El cual será desarrollada de manera: Individual grupal

Firmo la Declaración Jurada, doy fe y conformidad que la investigación es inédita y debidamente referenciada, caso contrario, me someto a la sanción correspondiente.

Huacho, 22 de febrero del 2024.


EUSTORGIO G. BENAVENTE RAMIREZ
CPP. 077485

Firma y sello del Asesor



Firma del investigador

DEDICATORIA

OLIVERA GRADOS PATRICIA ZULEMA

A mis padres y hermanos por todo el apoyo que me brindan tanto moral como espiritual, por todo el amor y dedicación que me dan para poder seguir adelante siempre con el objetivo de poder lograr una prosperidad para nuestra familia, por acompañarme en los momentos más difíciles y no permitirme flaquear o declinar ante ninguna dificultad.

MEDINA GARCÍA, MILAGROS HAYDEE

A mis padres, esposo e hijos, por la comprensión, paciencia y amor que me brindan, para poder lograr mi objetivo y sobre todo estar siempre unidos en los momentos difíciles, dándome la fuerza para seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

Nuestro agradecimiento muy especial al DR. EUSTORGIO GODOY BENAVENTE RAMIREZ, asesor en la elaboración de la presente tesis, por su valioso aporte y orientación académica y científica para la realización del presente trabajo de investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2 Formulación del problema	12
1.2.1 Problema general	12
1.2.2 Problemas específicos	12
1.3 Objetivos de la investigación	12
1.3.1 Objetivo general	12
1.3.2 Objetivos específicos	12
1.4 Justificación de la investigación	13
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes de la investigación	14
2.1.1 Investigaciones internacionales	14
2.1.2 Investigaciones nacionales	19
2.2 Bases teóricas	20
2.3 Definición de términos básicos	74
2.4 Hipótesis de investigación	78
2.5.1 Hipótesis general	78
2.5.2 Hipótesis específicas	78
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	

3.1	Diseño metodológico	79
3.2	Población y muestra	79
3.2.1	Población	79
3.2.2	Muestra	79
3.3	Operacionalización de variables	82
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	84
3.5	Técnicas para el procesamiento de la información.	84
CAPÍTULO IV		
RESULTADOS		
4.1	Análisis de resultados	85
4.2	Contrastación de hipótesis	113
CAPÍTULO V		
DISCUSIÓN		
5.1	Discusión de resultados	118
5.2	Conclusiones	120
5.3	Recomendaciones	122
REFERENCIAS		123
ANEXOS		

INDICE DE TABLAS

Tabla 01: Submuestras de alumnos por instituciones educativas.	82
Tabla 02: Operacionalización de variables.	84
Tabla 03: Interiorización de conceptos.	87
Tabla 04: Representación mental acerca de su cuerpo y sus partes.	88
Tabla 05: Los niños hacen burbujas, pompas de jabón, etc. y jueguen con ellas.	89
Tabla 06: Los niños inflan un globo, soplan una vela, bolitas de papel, toman y votan el aire.	90
Tabla 07: Los niños utilizan la música y los juguetes.	91
Tabla 08: Los niños realicen actividades manuales: dar la mano, comer, dibujar o peinarse.	92
Tabla 09: Los niños mantienen la constante localización de su propio cuerpo.	93
Tabla 10: Los niños distinguen y relacionan elementos u objetos.	94
Tabla 11: Los niños sitúan los objetos o los elementos del mismo en relación con los demás.	95
Tabla 12: Los niños establezcan relaciones complejas entre la exploración y la experimentación.	96
Tabla 13: Los niños desarrollan la expresión corporal en base a sucesos cotidianos.	97
Tabla 14: Los niños realizan diferentes tipos de marcha.	98
Tabla 15: Los niños coordinan su propia acción con la de los compañeros.	99
Tabla 16: Los niños usan la comunicación y las relaciones que establecen con sus compañeros.	100
Tabla 17: Los niños controlan las nociones de orientación estática.	101
Tabla 18: Los niños adaptan diferentes posiciones, disminuyendo la base de sustentación (espacio de apoyo).	102
Tabla 19: Los niños usan diferentes superficies de apoyo estáticos como una cuerda, un cubo, etc.	103

Tabla 20: Los niños realicen reequilibrios: armar torres con cubos, conos, naipes, etc.	104
Tabla 21: Los niños ejercicios como: caminar con una bolsa de arena en la cabeza o llevar objetos en las manos de un punto a otro.	105
Tabla 22: Los niños caminen sobre elementos con altura: bancas, muros, etc.	106
Tabla 23: Frecuencias de notas de la dimensión conciencia de cambio.	107
Tabla 24: Frecuencias de notas de la dimensión modificación de la conducta.	108
Tabla 25: Frecuencias de notas de la dimensión actitud de cambio.	109
Tabla 26: Frecuencias de notas de la dimensión reacciones emotivas.	110
Tabla 27: Frecuencias de notas de las cuatro dimensiones.	111
Tabla 28: Estadísticos descriptivos de la variable independiente: Estimulación temprana.	112
Tabla 29: Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: Desarrollo emocional del niño.	113
Tabla 30: Escala valorativa para la variable independiente: Estimulación temprana.	114
Tabla 31: Escala valorativa para la variable independiente: Desarrollo emocional del niño.	114
Tabla 32: Correlaciones: Esquema corporal y desarrollo emocional.	115
Tabla 33: Correlaciones: Estructuración espacial y desarrollo emocional.	116
Tabla 34: Correlaciones: Coordinación y desarrollo emocional.	117
Tabla 35: Correlaciones: Equilibrio y desarrollo emocional.	118
Tabla 36: Correlaciones: Estimulación Temprana y desarrollo emocional.	119

INDICE DE FIGURAS

Figura 01: Interiorización de conceptos.	87
Figura 02: Representación mental acerca de su cuerpo y sus partes.	88
Figura 03: Los niños hacen burbujas, pompas de jabón, etc. y jueguen con ellas.	89
Figura 04: Los niños inflan un globo, soplan una vela, bolitas de papel, toman y votan el aire.	90
Figura 05: Los niños utilizan la música y los juguetes.	91
Figura 06: Los niños realicen actividades manuales: dar la mano, comer, dibujar o peinarse.	92
Figura 07: Los niños mantienen la constante localización de su propio cuerpo.	93
Figura 08: Los niños distinguen y relacionan elementos u objetos.	94
Figura 09: Los niños sitúan los objetos o los elementos del mismo en relación con los demás.	95
Figura 10: Los niños establezcan relaciones complejas entre la exploración y la experimentación.	96
Figura 11: Los niños desarrollan la expresión corporal en base a sucesos cotidianos.	97
Figura 12: Los niños realizan diferentes tipos de marcha.	98
Figura 13: Los niños coordinan su propia acción con la de los compañeros.	99
Figura 14: Los niños usan la comunicación y las relaciones que establecen con sus compañeros.	100
Figura 15: Los niños controlan las nociones de orientación estática.	101
Figura 16: Los niños adaptan diferentes posiciones, disminuyendo la base de sustentación (espacio de apoyo).	102
Figura 17: Los niños usan diferentes superficies de apoyo estáticos como una cuerda, un cubo, etc.	103
Figura 18: Los niños realicen reequilibrios: armar torres con cubos, conos, naipes, etc.	104

Figura 19: Los niños ejercicios como: caminar con una bolsa de arena en la cabeza o llevar objetos en las manos de un punto a otro.	105
Figura 20: Los niños caminen sobre elementos con altura: bancas, muros, etc.	106
Figura 21: Frecuencias de notas de la dimensión conciencia de cambio.	107
Figura 22: Frecuencias de notas de la dimensión modificación de la conducta.	108
Figura 23: Frecuencias de notas de la dimensión actitud de cambio.	109
Figura 24: Frecuencias de notas de la dimensión reacciones emotivas.	110
Figura 25: Frecuencias de notas de las cuatro dimensiones.	111

RESUMEN

Objetivo: Determinar la relación que existe entre la estimulación temprana y el desarrollo emocional en niños de 5 años de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta, 2014. Métodos: El estudio corresponde al diseño no experimental transversal correlacional, puesto que se trata de medir y evaluar la relación de dos variables: Estimulación temprana y desarrollo emocional en niños de 5 años. Resultado: La investigación nos ha permitido determinar que la estimulación temprana tiene una relación directa con el desarrollo emocional en niños de 5 años, en las instituciones educativas estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta. Conclusiones: Se ha determinado que existe una relación alta (0,792) entre la estimulación temprana y desarrollo emocional en niños de 5 años de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta, lo que significa que la estimulación temprana es determinante en el desarrollo emocional en niños de 5 años de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta.

Palabras claves: Estimulación temprana, desarrollo emocional, interacción social.

ABSTRACT

Objective: To determine the relationship between early stimulation and emotional development in 5-year children from the State Educational Institutions of the Initial Level of the District of Végueta, 2014. Methods: The study corresponds to the correlational cross-sectional non-experimental design, since it is about measuring and evaluating the relationship of two variables: early stimulation and emotional development in 5-year children. Result: The research has allowed us to determine that early stimulation has a direct relationship with emotional development in 5-year children in the state educational institutions of the Initial Level of the District of Végueta. Conclusions: It has been determined that there is a high relationship (0.792) between early stimulation and emotional development in 5-year children from the State Educational Institutions of the Initial Level of the District of Végueta, which means that early stimulation is determinant in the emotional development of 5-year children of the State Educational Institutions of the Initial Level of the District of Végueta.

Key words: Early stimulation, emotional development, social interaction

INTRODUCCIÓN

La estimulación temprana con sus indicadores: esquema corporal, estructuración espacial, coordinación y equilibrio, están directamente relacionados con el desarrollo emocional y estos muchas veces configuran la forma y el grado en que los niños desarrollan una serie de habilidades, capacidades y destrezas como parte de su aprendizaje, por ello el trabajo de la docente debe estar orientado a fortalecer estos aspectos relacionados a la estimulación temprana para un mejor desarrollo integral de los niños.

En tal sentido la presente tesis se ha realizado con el objetivo de conocer la relación que existe entre la estimulación temprana y desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta. Para su desarrollo se ha dividido en cinco capítulos.

El capítulo I: Trata del planteamiento del problema de investigación, en el mismo que consideramos los puntos como descripción del problema, la formulación del mismo, los objetivos de investigación y la justificación del estudio.

El capítulo II: Está destinado al marco teórico en el mismo que tratamos los antecedentes teóricos, las bases teóricas dentro del cual se ha considerado los temas relacionados con las variables en estudio tales como la estimulación temprana y sus respectivos subtemas. En este mismo capítulo también se realizó un tratamiento teórico del desarrollo emocional y sus respectivos subtemas: aspectos preliminares, marcoteórico del desarrollo emocional del niño y dentro de ello temas como la conciencia de cambio, modificación de la conducta, actitud de cambio y reacciones emotivas. Se ha consignado también las definiciones básicas y la formulación de hipótesis.

En capítulo III: De la metodología, tratamos sobre el diseño metodológico, tipos y enfoques, la población y la muestra de estudio, la operacionalización de variables, las técnicas de recolección de datos, así como las técnicas para el procesamiento y el análisis de datos.

El capítulo IV: Asignado con el nombre de resultados de la investigación está destinado a explicar la presentación de los cuadros, gráficos, e interpretaciones de datos. Así mismo en este mismo capítulo consignamos el proceso de la prueba de hipótesis.

Finalmente, en el capítulo V: se consigna la discusión de resultados, las conclusiones a las que se ha arribado como resultado de todo el proceso de investigación, así como las recomendaciones pertinentes para el tratamiento de la problemática explicada y detallada en la presente tesis.

Las autoras.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El desarrollo del proceso de aprendizaje tiene muchos factores que lo determinan, o que de una u otra manera influyen en sus características.

La didáctica moderna y los nuevos enfoques de la educación orientan sus postulados a la superación de todos aquello que signifique dificultades o interferencia al proceso social llamado educación, y por otro lado afinan sus estrategias para crear las condiciones más favorables a para un aprendizaje significativo.

Lo medios y materiales didácticos juegan un rol muy importante en la predisposición de los alumnos para motivarse en el aprendizaje, ya que estos cumplen funciones generales y específicas tales como de estimulación y preparación al aprendizaje, la de refuerzo, la de información e incluso la de evaluación, por lo tanto dichos medios y materiales deben ser clasificados, seleccionados, diseñados y aplicados según la naturaleza del tema de clase y de los cursos y áreas curriculares en la que se desarrolla la acción pedagógica.

El aprendizaje como proceso social, dentro del cual el niño comparte con sus compañeros, sus experiencias, sus emociones y su pensamiento con la participación del docente como guía y tutor, se desarrolla de manera eficaz cuando el alumno, que es centro del proceso de su formación cuenta con una diversidad de medios y materiales didácticos que motivan su participación.

Centrándonos puntualmente en los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Primaria del Distrito de Huacho, las características del aprendizaje presentan una serie de deficiencias, expresados en calificaciones bajas o regulares, escasa participación en eventos académicos y científicos, y otros indicadores que dan testimonio de que el aprendizaje no está desarrollándose de manera adecuada y eficaz.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema general.

¿Qué relación existe entre la Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 5 años de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta, 2014?

1.2.2 Problemas Específicos.

- a) ¿Qué relación existe entre la estimulación motora y el desarrollo emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial?
- b) ¿Cómo la estimulación del lenguaje se relaciona con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial?
- c) ¿En qué medida la estimulación para la interacción social se relaciona con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 5 años de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta, 2014.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Conocer la relación que existe entre la estimulación motora y el desarrollo emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial.
- b) Conocer la relación que existe entre la estimulación del lenguaje y el desarrollo emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial.
- c) Determinar la relación que existe entre la estimulación para la interacción social y el desarrollo emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial.

1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conveniente realizarla porque existe la necesidad de conocer la relación entre la Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta 2014.

1.4.1 Justificación social

Este estudio posee relevancia social por cuanto sus resultados permitirán mejorar el Desarrollo Emocional en niños de 5 años en las Instituciones Educativas estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta, y al mismo tiempo este logro contribuirá con la calidad de la educación.

1.4.2 Justificación práctica

Resolver el problema de investigación planteado constituye la utilidad práctica del presente estudio y para ello la prueba de hipótesis constituye el medio para verificar la consistencia de los resultados de la investigación.

1.4.3 Justificación teórica

Los resultados del presente estudio de investigación al haberse obtenido con la aplicación del método científico, tienen la categoría de la generalidad y de la veracidad por lo tanto se podrá incorporar a la teoría científica existente.

1.4.4 Justificación metodológica

Los instrumentos y técnicas de investigación utilizadas en el presente estudio podrán ser utilizados en otros estudios similares, puesto que han sido diseñados teniendo como base metodológica el cuadro de operacionalización de las variables de estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES O ESTUDIOS PREVIOS

2.1.1 Nacionales

- A. Silva, (2003), realizó un estudio sobre “Nivel de conocimientos que tienen las puérperas sobre el crecimiento de sus niños en el C.M.I. Tablada de Lurín” en el año 2003, tuvo como objetivo determinar el nivel de conocimiento que tenían a las puérperas al momento de alta sobre el crecimiento y desarrollo de sus niños, se usó el método descriptivo de corte transversal la población lo conformaron 19 puérperas. La técnica utilizada fue la entrevista, el instrumento usado el cuestionario; las conclusiones a la que llegó entre otras fueron:

“La mayoría de las madres tienen un conocimiento medio – bajo sobre el crecimiento y desarrollo de sus niños, además de esto refiere que un porcentaje considerable de madres tiene conocimiento bajo sobre el desarrollo psicomotor del niño evitando que se puedan detectar oportunamente problemas en su desarrollo”.

- B. Lartiga, (1997), realizó un trabajo titulado “Influencia sobre la Estimulación Temprana en el desarrollo motor grueso del niño con Síndrome Down”, que tuvo como objetivo conocer el efecto positivo que producen los programas de estimulación temprana en el desarrollo físico y mental de estos niños, la sede de estudio fue el servicio de medicina física y rehabilitación del ISN, el tipo de estudio fue retrospectivo, longitudinal, comparativo y experimental, la población objeto del estudio estuvo dada por 34 pacientes que acudían a dicha institución, el instrumento usado fue un esquema de tratamiento de estimulación temprana y las fichas evolutivas del desarrollo motor grueso del niño con Síndrome Down. Las conclusiones entre otras fueron:

- 1.- Los niños con síndrome Down que fueron estimulados tempranamente obtuvieron un mejor desarrollo, y estos realizaron conductas motoras gruesas en un período menor a diferencia de los niños estimulados en

períodos más avanzados; además se vió que la estimulación temprana evidencia mejores resultados en el desarrollo del niño con Síndrome Down.

2.- Otra conclusión importante fue que la estimulación temprana debe iniciarse lo más antes posible ya que en las primeras etapas de la vida el sistema nervioso tiene mayor plasticidad funcional”.

C. Yessenia J. Neira Guerra (3) realizó un estudio titulado “Nivel de conocimiento de los padres de familia acerca del crecimiento y desarrollo de sus hijos preescolares en el CEI Niño Jesús de Atoche” en el año 2001, el método usado fue el descriptivo exploratorio de corte transversal, la población lo conformaron 117 padres de familia, el instrumento empleado fue el cuestionario estructurado que constó de 23 preguntas. Las conclusiones entre otras fueron:

“El nivel de conocimiento de los padres de familia acerca del crecimiento y desarrollo de sus hijos preescolares en su mayoría es de medio a bajo, lo que significa que los padres no se encuentran preparados para estimular adecuadamente a sus hijos quienes estarían en riesgo a retraso en su desarrollo normal, además de esto se obtuvo que el nivel de conocimiento de los padres sobre las conductas que involucran el área de desarrollo psicomotor es de medio a bajo, en el área de coordinación se presentó un nivel de conocimiento de medio a alto, en el área del lenguaje se presentó un nivel de conocimiento de bajo a medio y en el área de motricidad de medio a bajo”.

D. Carmen Rosa Manchay Huacac, realizo un estudio titulado “Nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en los niños menores de 1 año en el centro de salud materno infantil “Daniel Alcides Carrión” Lima-2014”

1. La mayoría de madres (70.4%) tiene un nivel de conocimiento medio sobre la estimulación temprana en general.
2. El nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en el área del lenguaje es medio (50.82) %.

3. El nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en el área motora es bajo (49.18%).
4. El nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en el área social es medio (59.02%).

Calagua Guizado, G; Congona Peña, C. (2002), realizaron un estudio sobre "Conocimientos y prácticas sobre estimulación temprana en el desarrollo psicomotor del lactante en el C.S. Colina. Caller Ibérico – Los Olivos, el cual tuvo como objetivo identificar el nivel de conocimiento y práctica de la madre sobre Estimulación Temprana en el Desarrollo Psicomotor del Lactante y las conclusiones a las que llegaron fueron entre otras: "El 69% de las madres tienen conocimientos acerca de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor, el 50% de las madres realizan prácticas sobre la Estimulación Temprana de forma incorrecta y el 50% restante realizan prácticas de forma correcta; las madres con conocimiento alto realizan prácticas de forma correcta y las madres que tienen conocimiento medio o bajo realizan prácticas de forma incorrecta"

Silva Olivares, J. (2003). En su estudio sobre el "Nivel de conocimientos que tiene las puérperas sobre el crecimiento de sus niños", concluyó que la mayoría de las madres tienen un conocimiento medio – bajo sobre el crecimiento y desarrollo de sus niños, además de esto refiere que un porcentaje considerable de madres tiene conocimiento bajo sobre el desarrollo psicomotor del niño, por lo que no puede detectar oportunamente problemas en el desarrollo de sus niños. Además, recomienda implementar programas de estimulación temprana para contrarrestar este problema infantil.

Constanza N. y Mejía Orozco; (2003). Realizaron un estudio sobre "Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor en niños de 3 y 4 años". El cual tuvo como objetivos conocer como la estimulación temprana favorece el desarrollo psicomotor en niños de 3 y 4 años. Las conclusiones a las que llegaron fueron entre otras: que el 60% de los niños presentan un normal desarrollo psicomotor.

“Los planteamientos teóricos abordados en esta investigación, los resultados obtenidos en las observaciones y luego discutidos nos permiten conocer que la estimulación temprana ayuda a un óptimo resultado del desarrollo psicomotor. Cada niño es una persona única con su propio temperamento, estilo de aprendizaje, familia de origen, patrón y tiempo de crecimiento, sin embargo, hay secuencias universales y predecibles en el desarrollo que ocurre durante los primeros 6 años de vida. La estimulación es un complemento importante en el desarrollo de todo niño ya que por medio de este se descubre aptitudes tanto artísticas como deportivas y permite un mejor desarrollo psicosocial, logrando así mejorar su desenvolvimiento en la sociedad, valiéndose de sus propios medios para relacionarse”.

Pando M., Aranda C. y Pozos E. (2004), en su estudio sobre “Estimulación Temprana y Desarrollo Madurativo del niño en zona rurales del estado de Jalisco “, planteándose como objetivo, determinar el impacto significativo en el desarrollo madurativo a través de la capacitación de los padres para que estimulen a sus hijos. El método fue experimental, con la participación de 986 niños que habitan en zonas rurales del Estado de Jalisco, quienes recibieron 40 semanas de estimulación temprana a través de sus padres. Las conclusiones a las que llegó fueron entre otras: “El Programa de Estimulación Temprana a través de los padres de familia está siendo eficaz en paliar los efectos de la pobreza y la privación social”

Manchay Huacac, C.R. (2005), en el trabajo de investigación: Nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en los niños menores de 1 año en el Centro de Salud Materno Infantil “Daniel Alcides Carrión”, concluyó que la mayoría de las madres tiene un nivel de conocimiento medio sobre la estimulación temprana en general y así también recomienda programar y ejecutar actividades de capacitación en servicio sobre la estimulación temprana en los niños, para así involucrar a todos los miembros del equipo de salud en el desarrollo de acciones conjuntas.

Huamanyauri Saavedra, July R.; (2005). Realizo un estudio sobre “Grado de conocimiento de las madres sobre estimulación temprana en los lactantes menores de un año que asisten al componente niño – hospital local de Huaycan – Ate - Vitarte” concluyó que el 66% de las madres presentan un

grado de conocimiento medio sobre estimulación temprana en el lactante menor de un año.

Aguado Fabián E. F. (2008). Realizó un estudio sobre “Relación entre el nivel de conocimiento de las madres acerca de las pautas de estimulación temprana y el grado de desarrollo psicomotor del lactante del Centro de Salud Max Arias Shreiber 2007”. A las conclusiones que llegó fueron las siguientes; a mayor nivel de conocimiento de las madres acerca de estimulación temprana, mayor grado de desarrollo psicomotor del lactante. De los lactantes que fueron evaluados 62,50% presentan un desarrollo psicomotor normal. Como también el 47,50% de las madres de los lactantes que asisten al Componente de CRED presentan un nivel de conocimiento medio acerca de las pautas de Estimulación Temprana. Además, recomienda que la enfermera durante la evaluación del Desarrollo Psicomotor del lactante deba brindar información y demostrar las pautas de Estimulación Temprana que deberá realizar la madre con el lactante en su hogar.

González Gómez, Johana y Silva Mejía, Gabriela (2010). Realizaron un estudio sobre “La estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 a 5 años de la escuela Rafael J. Bazante, Santa Mariana de Jesús y Jardín de Infantes Telmo N. Vaca, del Cantón Chimbo, Provincia de Bolívar – La Libertad”. El cual tuvo como objetivos Determinar la influencia de la Estimulación Temprana para el mejoramiento de la Motricidad Gruesa en los niños y niñas de 4 a 5 años de: La Escuela Rafael J. Bazante, Santa Mariana de Jesús y Jardín de Infantes Telmo N. Vaca, del cantón Chimbo, provincia de Bolívar año lectivo 2010. A las conclusiones que llegaron fueron las siguientes; los niños presentan el 79,21% entre riesgo y retraso en el desarrollo de la motricidad, mientras que el 71,42% de los padres de familia desconocen sobre la estimulación temprana y por lo tanto no saben que gracias a ella se puede lograr que los niños realicen trabajos con facilidad, nunca han oído lo que significa la sinapsis y sus beneficios, que los niños poseen mayor número de conexiones que le ayudaran en un futuro a tener mejor aprendizaje, tampoco saben en qué etapa de desarrollo se encuentran sus hijos para actuar acorde a ello.

2.1.2 Internacionales

Patricia (2012), realizo un estudio sobre: “La estimulación temprana en el desarrollo afectivo de niños y niñas del primer año de educación general básica de la Escuela “Alberto Flores González”, de la Parroquia Ángel Polibio Chávez, Cantón Guaranda, provincia Bolívar; durante el periodo 2011-2012”, y llego a las siguientes conclusiones:

- Se concluye que en los hogares de la mayoría de niños y niñas, no se ha iniciado con una de las normas más elementales dentro de la organización humana, cual es la de establecer en la comunidad familiar un fuerte sistema de relaciones interpersonales positivas. Se deberá a lo mejor, a la falta de tiempo de los padres de familia para atender las necesidades afectivas de sus hijos/as.
- Si en un hogar no existe amor y cariño, ¿qué puede esperarse de los hijos e hijas? Esto es lo que acontece en la mayoría de hogares de niños y niñas del Primer Año De Educación General Básica de la Escuela “Alberto Flores González”, los padres de familia no expresan estos sentimientos que brinden a sus hijos seguridad, confianza y que se los prepare para una madurez futura en términos de normalidad.
- Padres y madres de familia de niños y niñas del Primer Año De Educación General Básica de la Escuela “Alberto Flores González” desconocen lo que significa realmente estimular la afectividad de hijos e hijas, para que ellos y ellas fortalezcan el desarrollo de sus aspectos sociales, cognitivos y de madurez.
- La falta de afectividad de padres y madres de familia, provoca que niños y niñas se orinen en la cama, por la falta de control de sus esfínteres provocados por que sus padres no estimulan correctamente la parte afectiva y psicológica de sus hijos e hijas.
- Se identifica también la falta de buenas relaciones interpersonales en la familia. Existen muchas dificultades en el entendimiento y comprensión de las actuaciones de unos y de otros; por ello, los problemas entre hermanos.

- Todas las falencias encontradas se evidencian en la falta de interés personal de niños y niñas por su presentación. Son descuidados y no les importa su apariencia ante amigos y compañeros de estudios.
- Niños y niñas no muestran preferencias como tampoco se observa un tomar decisiones por ellos mismos. Es decir, son indiferentes, apáticos y desinteresados, actitudes que es posible sean creadas por los padres.
- Padres de familia, desconocen que la afectividad provoca inmadurez en hijos e hijas

2.2 BASES TEÓRICAS

I.- ESTIMULACIÓN TEMPRANA

1.1 Concepto

Es el conjunto de medios, técnicas y actividades con base científica, aplicada en forma sistémica y secuencial que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los seis años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas y psíquicas, permite también, evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres, con eficacia y autonomía, en el cuidado y desarrollo del infante.

El objetivo de la estimulación temprana en un niño sano es brindarle la oportunidad de que tenga una estructura cerebral sana y fuerte por medio de estímulos crecientes en intensidad, frecuencia y duración respetando el proceso ordenado y lógico con que se forma esta estructura, acelerándolo, lo que aumentará su inteligencia, utilizando al máximo su potencial físico e intelectual.

La Estimulación Temprana es importante por las siguientes razones:

- Poco antes y después del nacimiento, el cerebro es sede de evidentes cambios. Durante este periodo inicial de desarrollo, las conexiones cerebrales se forman a un ritmo acelerado, son más las conexiones que se forman que las que se destruyen. Este fenómeno de desarrollo conectivo según las más recientes investigaciones, confirma la importancia de brindar una oportuna y adecuada estimulación temprana en los cinco primeros años de vida, sin restar importancia a las etapas posteriores.
- La existencia de periodos críticos en el desarrollo del cerebro y la necesidad de estímulos específicos para compensar algunas

alteraciones. Según criterios de expertos, estos periodos críticos son ventanas cerebrales que se abren durante el desarrollo y que permiten la formación de conexiones cerebrales con la utilización de estímulos adecuados.

- La necesidad de entornos enriquecidos o complejos es un imperativo para el óptimo desarrollo del cerebro. Ha quedado demostrado que los procesos sinápticos son más evidentes en niños de entornos enriquecidos, que, en niños de zonas con mayores carencias, confirmando la idea de la importancia excepcional de este elemento para el desarrollo óptimo del cerebro.

Proceso de la Estimulación Temprana Parece evidente que, durante los primeros años de vida, no sólo existe un proceso de maduración neural, sino una construcción de la inteligencia y de la personalidad individual. Igualmente se han demostrado los efectos negativos que la desnutrición y la privación psicosocial ejercen sobre el desarrollo psicomotor, cognitivo, social y los efectos positivos que programas de enriquecimiento del medio ambiente y protección nutricional han tenido sobre el desarrollo intelectual y físico de los niños.

La estimulación temprana se basa en la repetición de lo que se viene a llamar unidades de información. Al igual que todos los niños aprenden a hablar por sí mismos (a base de oír diariamente los sonidos del lenguaje), su cerebro es capaz de adquirir toda serie de conocimientos mediante la repetición sistemática de estímulos o ejercicios simples. Con la repetición se consigue reforzar las áreas neuronales de interés.

Investigaciones afirman que el cerebro evoluciona de manera sorprendente en los primeros años de vida y es más eficaz el aprendizaje, esto porque el cerebro tiene mayor plasticidad, es decir que se establecen conexiones entre neuronas con mayor facilidad y eficacia, este proceso se presenta aproximadamente hasta los seis años de edad, a partir de entonces, algunos circuitos neuronales se atrofian y otros se regeneran, por ello el objetivo de la estimulación temprana es conseguir el mayor número de conexiones neuronales haciendo que éstos circuitos se regeneren y sigan funcionando.

Para desarrollar la inteligencia, el cerebro necesita de información, que es recibida por diversos estímulos a través de los sentidos, lo hacen día y noche; si

estos estímulos son escasos o de pobre calidad, el cerebro tardará en desarrollar sus capacidades o lo hará de manera inadecuada, por el contrario, al recibir una estimulación oportuna el infante podrá adquirir niveles cerebrales superiores y lograr un óptimo desarrollo intelectual. La ausencia de una estimulación temprana o las deficiencias de la estimulación en los primeros años de vida pueden dejar lagunas importantes en la inteligencia global de los niños.

Los estímulos: Provocan una reacción positiva o negativa que es transmitida al sistema nervioso de los seres vivos, esto constituye una información que desencadena en una respuesta. El estímulo debe ser adecuado, interesante y que motive la exploración, estos pueden ser internos y externos:

Los internos dependen del funcionamiento del propio organismo como por ejemplo la temperatura corporal, el ritmo cardíaco, la presión, etc. Los externos tienen origen en el ambiente y son percibidos por los cinco sentidos como son: auditivo (oído), gustativo (gusto), visual (vista), táctil (tacto) y olfativo (olfato).

La utilización de los sentidos influye directamente sobre los procesos cognitivos, toda la información que se adquiere a través de ellos se almacena, organiza y se utiliza de forma inteligente. El niño y la niña tienen conocimiento del mundo que les rodea a través de las experiencias sensoriales en el medio en el cual se adaptarán y lo transformarán. Los maestros y la familia son los responsables de que los niños y niñas utilicen sus sentidos como primeros elementos y fundamentales del conocimiento, a más de brindarles ambientes estimulantes que permitan experimentar y desarrollar sus capacidades.

- **Estímulo visual.** - La mayor parte del mundo que se conoce es a través de las experiencias visuales, en la que intervienen los órganos de la vista que son los ojos. El niño y la niña tiene que aprender a desarrollar este sentido para de esta manera distinguir la realidad que está a su alrededor y poder designar y describir, para identificar formas, colores, tamaños, animales y todo lo que se encuentre en el medio.
- **Estímulo auditivo.** - Los primeros estímulos sensoriales que se recibe son los auditivos, ya que el oído es el primer órgano sensorial funcionalmente maduro, incluso antes del nacimiento. También agrega que dependiendo de la calidad y cantidad de estímulo que rodea al entorno del niño y la niña, su desarrollo cerebral será más óptimo. Al

referirse a la cantidad es la repetición de un determinado estímulo en el tiempo y a la calidad se refiere a la carga afectiva que se imponga al estímulo.

- **Estímulo táctil.** - A través del sentido del tacto se puede tener noción del mundo exterior y diferenciar todos los objetos que están fuera de uno mismo, además se adquiere la conciencia de sujeto – objeto. Después del nacimiento el sentido del tacto va a estar ubicado en la zona de la boca y los labios, mientras el niño y la niña se desarrollan estarán en las manos, yema de los dedos, palmas de los pies y cara, para posteriormente desarrollarse en toda la piel del cuerpo.
Los niños y niñas pueden experimentar a través de la manipulación de los objetos, ya que pueden sentir formas, superficies, consistencias, dimensiones, temperaturas, pesos, humedad, dolor, etc., conocimiento que era sensorio motriz pasará a ser pensamiento abstracto.
- **Estímulo gustativo.** - El sentido del gusto está localizado en la lengua, cuenta con el apoyo del sentido del olfato. En los niños y niñas las sensaciones gustativas son numerosas especialmente en la punta de la lengua y es en donde hay que dar mayor estimulación. Con la lengua se puede detectar lo áspero, lo suave, lo jugoso, lo seco, lo blando, lo duro, lo picante, lo frío, lo caliente, a más de dulce, salado, ácido, amargo, etc. Los sabores también proporcionan estados de ánimo, por ejemplo: la dulce causa alegría y placer, el agrio ocasiona disgusto o enfado, el sabor amargo tristeza y desazón y el salado es impulsivo.
- **Estímulo olfativo.** - El olfato se desarrolla más en las especies que viven en el suelo o cerca de él. En la especie humana es poco desarrollado, aunque en el recién nacido es lo primero que utiliza para reconocer a su madre a través del olor. El olfato es un sentido que se acomoda al olor predominante y deja de lado los de menor intensidad. Para aumentar la posibilidad del olfato hay que aspirar con fuerza para incrementar la cantidad de aire y arrastrar las moléculas de olor y para estimularlo se debe utilizar diferentes olores que se encuentran en el entorno, incluso los materiales de trabajo que se utilizan en el aula, los cuales deben saber identificar y clasificar.

Los canales sensoriales son los caminos para transmitir la información, la cual es captada por los receptores que están situados en los órganos de cada sentido. Esta información que se transmite por los canales sensoriales llega hasta el cerebro, lo analiza y es cuando se tiene conciencia del objeto que ha provocado la estimulación para elaborar la respuesta o acción.

Hay que enseñar al niño y a la niña a mirar, a observar, a descubrir, a sentir curiosidad y a apropiarse intelectualmente de todo lo que los sentidos le proporcionan para desarrollar todas sus capacidades.

Principios de la estimulación temprana

- **Orientación hacia el desarrollo integral:** es buscar el desarrollo integral del niño, en relación al crecimiento de la inteligencia y la creatividad, a favor de las habilidades del hemisferio derecho e izquierdo. Según el método que se emplee se intenta crear espacios y las condiciones necesarias para que los niños crezcan ágiles y seguros de sí mismo, demostrando sus potencialidades.
- **Creación de un clima de afecto:** se debe considerar en la estimulación el afecto, el buen trato, la formación de vínculos afectivos, la seguridad personal y la paz interior para consigo mismo y hacia los demás.
- **Énfasis en el descubrimiento, la exploración, el juego y el arte:** La estimulación pretende desarrollar la exploración, el descubrimiento y el dominio de las habilidades a través del juego u la expresión artística.
- **Utilización de experiencias significativas:** Las experiencias deben ser significativas a través de vivencias de juego y gozo que permitan emplear sus distintas áreas de desarrollo, alrededor un propósito determinado.
- **Trabajo en áreas de desarrollo y campo de aprendizaje:** el trabajo de desarrollo se extenderá hasta los primeros cinco años de vida, para luego ampliar las experiencias hacia las inteligencias múltiples.
- **Ambiente variado:** los trabajos deberán ser en ambientes de hogar, como también en áreas amplias como teatro, jardines, etc.

1.2 Generalidades sobre la Estimulación Temprana:

La palabra estimular significa incitar, avivar o invitar a la ejecución de una cosa; entonces la estimulación temprana es darle al niño desde su nacimiento, la atención, los cuidados, los conocimientos, ayuda y experiencia necesarios para que logre lo mejor de su capacidad en el control del lenguaje, de los movimientos de su cuerpo, finos y gruesos, en su relación con el medio que lo rodea y en su conducta de exploración y manipulación. Esta estimulación ayuda a la relajación del bebe, y lo inicia en el descubrimiento de sí mismo. Activa sus reflejos, reforzando su sistema nervioso y muscular.

El doctor Hernán Montenegro (5), ha definido la estimulación temprana como: “El conjunto de acciones tendientes, a proporcionar al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de las personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuada en el contexto de situaciones de variada complejidad, que genera en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo”.

- Elsa Figueroa de Camacho (6) lo define como: “Una serie de actividades efectuadas directas o indirectamente desde la más temprana edad dirigidas a proveer la mayor cantidad posible de oportunidades de interacción efectiva adecuada con el medio ambiente humano y físico, con el fin de estimular su desarrollo general o en áreas específicas”.
- Según Rosa Richter de Ayarza (7) la estimulación temprana es: “El conjunto de acciones y motivaciones ambientales que se ofrecen al niño desde aún antes de su nacimiento para ayudarlo a crecer y desarrollarse saludablemente”.
- También se la define como un: “Proceso neuro habilitador llevado a cabo cuando el sistema nervioso está en su período de mayor plasticidad funcional que es durante los 2 primeros años de vida, estos diversos estímulos que el niño recibe sobre los órganos sensoriales como los ojos, piel, oídos, crean procesos que se comunican al sistema nervioso central provocando que madure mejor” (8).

- La estimulación temprana está basada en ejercicios que estimulan activamente al niño en sus movimientos y en los órganos de sus sentidos, para eso utiliza instrumentos sencillos como sonajas, móviles de colores brillantes colocados arriba de la cuna, caricias al bebe con telas de diferentes texturas sobre diferentes partes del cuerpo, ponerle música suave durante todo el día, hablarle con frecuencia pronunciando correctamente las palabras, y mirándolo directamente a los ojos, hacerle ejercicios varias veces al día, etc.
- Se debe tener en cuenta que estas técnicas no sólo ayudan a niños normales, sino también a aquellos que tuvieron factores de riesgo al nacer, como asfixia, prematuros, haber presentado crisis convulsivas o dificultad respiratoria severa que ameritara el uso de oxígeno y ventilación asistida. Gracias a la plasticidad del cerebro del recién nacido se puede aminorar o evitar las posibles secuelas neurológicas y ofrecerle un mejor desarrollo y una mejor calidad de vida, al reducir en lo posible el retraso psicomotor y las secuelas neuromotoras, desarrollando al máximo su potencial neurológico.
- Al respecto se pueden citar ejemplos de algunas condiciones comunes que modifican negativamente el proceso de construcción del cerebro, como son la desnutrición en el niño y la exposición a estrés psicológico perinatal. En ambos casos, se alteran los mecanismos génicos y moleculares que permiten la neurogénesis o el crecimiento de las neuronas. De forma que defectos sutiles en el desarrollo neuronal puede condicionar fuertemente las características de nuestro ser (por ejemplo, bajo nivel intelectual en niños con carencias de hierro y proteínas) y la predisposición a desarrollar enfermedades en la edad adulta (por ejemplo, depresión en niños altamente estresados). Es probable que en los próximos años vamos a conocer mejor el desarrollo neural al punto que podamos explicar y predecir las condiciones que predisponen, por ejemplo, a la esquizofrenia.

- Para Minkowshi (9) el hombre pasa por cuatro fases que destacan y acentúan la intervención de los estímulos en relación con sus niveles funcionales:
- I.- Fase el recién nacido o cortical inicial; corresponde a las 6 ó 8 primeras semanas de la vida extrauterina. Se caracteriza por la iniciación rápida de los hemisferios cerebrales. Desde el punto de vista funcional se inicia la influencia de la corteza cerebral sobre las estructuras y funciones subcorticales y espinales, en particular de la corteza de la región motriz sobre los movimientos y reflejos de las regiones sensitivas y sensoriales sobre la evolución de la sensibilidad, que inicia en base de la maduración y actividad de los estímulos ambientales su pasaje de la etapa protopática a la epicrítica.
- II.- Fase del lactante o córtico - subcórtico - espinal con preponderancia subcortical, corresponde al período que va desde las 6 ó 8 semanas hasta el año. Se caracteriza por movimientos de pataleo, coreiformes, atetósico o espasmódicos, por reflejos de postura, de orientación, de locomoción, de defensa, etc. y por un predominio neto de la forma dorsal del reflejo plantar, con signo de Babinski fisiológico. La mielinización progresa más rápidamente en las diferentes regiones y vías subcorticales o extrapiramidales que en el haz piramidal.
- III.- Fase de transición; se inicia hacia el fin del primer año o comienzos del segundo y cuya duración varía entre algunas semanas o meses. La acción de la corteza cerebral comienza a prevalecer sobre los sistemas subcorticales. El reflejo plantar es índice de esta evolución, ya que gradualmente adquiere su forma definitiva normal que alcanza hacia los 2 años en el niño y se continua en el adulto, el signo de Babinski deja de ser fisiológico y únicamente aparece como expresión de retraso en la maduración o involución patológica.
- IV.- Periodo cortico – subcortical – espinal con predominio cortical, se inicia a partir del segundo año de vida y dura hasta la vejez. Se caracteriza por el desarrollo sucesivo de movimientos

aislados, de movimientos de dexteridad, del lenguaje y la escritura, de formas superiores de sensibilidad, reflejos condicionados, funciones mnémicas y asociativas, etc. Se da un desarrollo progresivo de las funciones superiores de la corteza cerebral que predominan sobre los factores subcorticales y espinales. Funcionalmente este periodo es neto y exclusivamente humano, la posición erecta, la mano con capacidad instrumental, el lenguaje articulado, representan las últimas conquistas filogenéticas que desembocan en la especie homo, y apuntalan el pensamiento abstracto.

Estimulación y Desarrollo Cerebral:

- Son muchos los beneficios que aporta la estimulación al desarrollo cerebral. Según sea posible comprobar gracias a investigaciones científicas, los principales beneficios de esta práctica serían:
 - Mayor cantidad de sinapsis, es decir, interconexión e intercambio de información entre una neurona y otra.
 - Corteza cerebral más gruesa.
 - Más riego sanguíneo.
 - Incremento del núcleo de las neuronas.
 - Mayor ramificación de las dendritas.

Las Neuronas:

- Son células del cerebro, altamente especializadas en la generación, conducción y transmisión de impulsos nerviosos. Es la unidad, fisiológica y genética del tejido nervioso. No se reproducen porque carecen de centríolo. Son de forma alargada y estructura gruesa, se alimentan de oxígeno y, según la zona del cerebro en la que se encuentren, se encargan de realizar funciones como el lenguaje, el movimiento, la memoria el aprendizaje de números, etc.
- Las neuronas intercambian información permanentemente. Por ejemplo, cuando un bebé dice “mamá” se están conectando las neuronas de la memoria, del lenguaje, del movimiento de la

lengua, es decir todo el engranaje necesario para la conducta de decir “mamá”.

- La estimulación es vital para un adecuado desarrollo cerebral, si este ha sido pobre, las dendritas se presentarán cortas y con pocas ramificaciones, con el cuerpo alargado, delgado y contendrán muy poca información. En cambio, si la estimulación ha sido rica desde edades tempranas, las neuronas se mostrarán fuertes, con dendritas ramificadas, el cuerpo grueso y estarán cargadas de información y conectada con muchas otras similares.
- Otro tipo de estudios, basados en el análisis citológico del tejido nervioso (10), nos indica que un gran número de conexiones sinápticas son establecidas antes del nacimiento y el resto se establece a lo largo de la vida; siendo la edad temprana, al menos en el hombre, la época de mayor "plasticidad" o capacidad para el establecimiento y modificación de nuevas conexiones. El concepto de plasticidad neuronal se refiere a la capacidad del sistema nervioso de remodelar los contactos entre neuronas y la eficiencia de las sinapsis. La plasticidad neuronal puede explicar ciertos tipos de condicionamiento y de capacidad de aprendizaje. El establecimiento de sinapsis se realiza por un crecimiento del axón hacia la célula "blanca". Este proceso es guiado por sustancias químicas que liberan las células que indican el trayecto de crecimiento del axón y cuando debe detenerse y establecer un contacto sináptico.
- El mecanismo de selección de conexiones incluye la formación inicial de un número excesivo de ramas axonales y dendríticas, seguidas por la posterior degeneración y reabsorción de un gran número de éstas. Esto fue descubierto en la primera década del siglo por Santiago Ramón y Cajal, quien propuso que todas las ramificaciones que no establecen conexiones correctas desaparecen. Por otro lado, se observa que el recién nacido presenta axones casi totalmente desprovistos de mielina; después del nacimiento se inicia un proceso bastante rápido de

recubrimiento de los axones, el cual finaliza alrededor de los cinco años de edad.

- Bases Científicas de la Estimulación Temprana:
- La estimulación temprana se ha ido construyendo con varios aportes del conocimiento científico:
Psicología del Desarrollo: Estudia los cambios comportamentales que ocurren con el pasar de los años, con el crecimiento del individuo; comprende dos aspectos importantes: lo que el individuo hace en cada edad, y por qué hace eso en esa edad. Un bebe de 9 meses dice “mamá” aún con poca claridad, mientras que a los 4 años ya es capaz de producir oraciones completas. Esto se debe a la maduración.
- La maduración es intelectual, emocional, social y física. Los cuatro son interdependientes; por ejemplo la maduración física permite asir el lápiz y moverlo adecuadamente para escribir las letras; la maduración intelectual permite entender el significado de esos signos gráficos llamados letras, la maduración emocional permite ser capaz de concentrarse en las tareas repetitivas que acompañan el aprendizaje de la escritura; la maduración social permite la relación con la persona que le ayuda en el aprendizaje de la escritura.
- Sigmund Freud representante de la teoría del Psicoanálisis, plantea que todas las personas nacen con cierta cantidad de energía biológica denominada libido, que al inicio de la vida está concentrada en el mismo individuo y se canaliza hacia otras personas a medida que se produce el desarrollo.

Divide al desarrollo en fases:

- Oral (0 - 1 ½ años)
- Anal (1 ½ - 3 años)
- Fálica (3 – 6 años)
- Latencia (6 - 12 años)
- Genital (a partir de los 12 años)

Jean Piaget, propulsor de la teoría Genética, entiende el desarrollo como un proceso de reequilibración constante, en el que van surgiendo nuevas estructuras, nuevas formas de conocimiento, pero las funciones del desarrollo siguen siendo las mismas. Se preocupó del estudio del desarrollo mental, es decir la forma como los individuos conoce el mundo exterior y se relacionan con él. Dividió el desarrollo en fases:

- Sensorio motriz (0 - 2 años)
- Pre- operacional (2 - 7 años)
- Operaciones Concretas (7 - 11 años)
- Operaciones Formales (más de 12 años).

La psicología del desarrollo nos dice que la maduración es progresiva, que una adquisición viene después de otra, que no hay edades exactas para cada logro. En cada logro de una conducta más perfecta y compleja influyen factores como la herencia y el medio ambiente, pero la primera es la base sobre la cual avanza la segunda.

La maduración se produce en todos los niveles, particularmente en el sistema nervioso central, en las vías sensoriales y motoras. El ambiente ayuda a esta maduración, pero a condición de que tales niveles sean ejercitados. La influencia ambiental es grande en el primer año, más que en cualquier otro; por eso la estimulación temprana debe darse en los primeros años de preferencia.

Asimismo, el primer año es un periodo crítico para el desarrollo visual normal, y para establecer la confianza en el niño con los demás.

Psicología del Aprendizaje: Al nacer el niño tiene una conducta no refleja (por ejm. vida cognitiva, emocional) de la que no se conoce mucho. Pero también tiene una conducta refleja, abundante en las primeras semanas de la vida y representada en parte por la existencia de respuestas automáticas e involuntarios a nivel visual, bucal, de las extremidades, etc. estas respuestas se relacionan con mecanismos básicos de defensa y sobrevivencia, son provocadas por el estímulo que los precede: por ejm. el reflejo rotular aparece cuando aplicamos un golpe suave en la zona adecuada de la rodilla.

Si ante el estímulo pertinente no aparece el reflejo en el niño es probable que nos encontremos ante algún tipo de deficiencia. La

estimulación temprana está basada en teorías que explican el comportamiento reflejo y no reflejo y como estos son aprendidos.

El aprendizaje es un cambio del comportamiento basado en la experiencia ejm. él bebe no sabía decir papá pero aprendió, Wendi no sabía controlar sus emociones y aprendió a hacerlo.

Áreas del Desarrollo Psicomotor del Niño:

Área Motora: Se refiere al control muscular que se desarrolla de manera progresiva. Inicialmente los movimientos en el niño son bruscos, amplios e incoordinados debido a la inmadurez neurológica. Al evolucionar el niño, acciona grupos musculares o músculos aislados, por lo que tiene movimientos lentos, limitados pero coordinados. Al inicio, el control muscular es burdo, permitiendo acciones generales como: sostener la cabeza, sentarse, caminar o correr; y más adelante, al adquirir la coordinación fina, el niño puede realizar acciones de precisión, como es la oposición del pulgar al índice, lanzar objetos o escribir.

Área Lenguaje: Se entiende como lenguaje cualquier forma de comunicación o expresión corporal, gesticular, visible o audible, que puede ir de vocalización a palabras o frases, incluyendo la imitación y comprensión de lo expresado por otras personas. El desarrollo de esta área implica la necesidad anatómica y funcional de integridad cerebral, tanto cortical como sensorial y motriz, que finalmente ante la existencia de un medio social, establezca el lenguaje articulado. El niño ira progresando gradualmente al habla primero emitirá sonidos y luego articulará palabras hasta que logre comunicarse mejor con los demás.

Área De Coordinación: Se refiere a la capacidad del niño para realizar, en forma simultánea, diversas acciones delicadas, de tipo sensorial y motriz, así como las visuales y manuales, que el niño aplica ante problemas o situaciones que enfrenta. El niño va aprendiendo a coordinar lo que ve con lo que hace, lo que oye con lo que ve, etc.

Área Social: Está determinada por el entorno que rodea al niño y por su relación con la madre y sus familiares, dando como resultado conductas específicas que reflejan la interacción con la maduración psico-afectiva, manifestándose como capacidad para alimentarse,

vestirse o jugar, Representa el proceso de individualización y socialización, así como de independencia y autonomía del niño a través del tiempo. El niño aprende a relacionarse con las demás personas, a querer, a ser querido y aceptado.

Estimulación Temprana de 0 a 3 meses:

Área Motora:

- Colocar un dedo en la palma del bebe para que abra y cierre su mano.
- Mientras el niño está acostado de espaldas, mueva los brazos encima de su cabeza y póngalos otra vez en su lugar.
- Tomarle las piernas, estirarlas y doblarlas- Al bañarlo o vestirlo dejarlo moverse libremente.
- Coloque al niño boca abajo sobre un cojín pequeño. Sus brazos y rodillas deben colgar de las orillas de cojín. El niño debe apoyarse sobre sus manos. Atraiga su atención con objetos brillantes y sonoros o hable con él, tratar de que mantenga la cabeza levantada el mayor tiempo posible.
- Coloque al niño de espaldas sobre sus rodillas. Flexione ligeramente las rodillas del niño y sus piernas colocando las palmas de las manos en sus pies al mismo tiempo. Empuje un poco y estimule al niño a que empuje sus pies contra las manos de Ud.
- Acueste al niño de espaldas, ponerle un dedo en cada manito para que los apriete. Háblele llamándolo hacia su lado y al mismo tiempo levante al niño hacia Ud.
- Ponerlo semisentado, afirmado con cojines.
- Moverle las piernas como si pedaleara.
- Amarre un cascabel en cada uno de sus tobillos. El niño oirá el sonido cada vez que mueva sus piernas.
- Siente al niño sobre una pelota de playa. Póngase frente al niño sujetándolo bien, rueda la pelota hacia un lado, pare y deje que el niño gane su equilibrio, inclínelo hacia el otro lado. Repita este juego poniéndose detrás del niño. Esta posición permite que el niño encuentre su balance en la posición sentado.

- Presione los dedos del niño a una bola de masa modeladora (plastilina o masa de harina).
- Ofrezca al niño varias esponjas empapadas en agua para que las exprima en la línea media. Cuando el niño la tome, coja sus manos, júntelas y ayúdelo a exprimir.

Área del lenguaje:

- Hablarle y cantarle mientras se le viste, alimenta, o baña.
- Repetir los sonidos que él hace.
- Hablarle cariñosamente y sonreírle para que el niño sonría.
- Ponga música suave en el radio por un rato.
- Cuelgue objetos sonoros a los costados de su cuna y a través de la misma de baranda a baranda. Cámbielos cada dos semanas.
- Cuando el niño esté sentado en su regazo o en una silla llámele la atención. Cúbrase la cara con sus manos o algún objeto y dígame ¿dónde está mamita? Espere la respuesta del niño (si hubiera alguna), luego quite sus manos y dígame: “aquí está mamita”.
- Cuando deje al niño por un momento, háblele.
- Dígame adiós con la mano cada vez que se aleje de él.
- extienda sus manos y pregunte al niño si quiere que Ud. lo cargue.
- Al hablar con el niño pronuncie despacio las palabras y exagere sus gestos.

Área social:

- Lleve con Ud. al niño cuando visite amigos.
- Sáquelo a pasear por el parque o los alrededores de la casa.
- Mientras lleva al niño a ambientes extraños, infúndale seguridad hablándole, apriételo contra Ud. y dígame que todo está bien.
- Si se le acerca una persona extraña dígame que no haga movimientos bruscos, hasta que el niño se acostumbre a él.- Ponga al niño frente a un espejo y déjelo que palmee su imagen. Háblele luego toque su imagen en el espejo.
- Estimulación temprana de 4 a 6 meses:

Área motora:

- Siéntese con él bebe en su regazo frente a una mesa, coloque un pedazo de pita para que el niño tire de ella. Luego ate a un extremo

un objeto pequeño de interés para el niño y póngalos lejos de él, dejando el extremo libre cerca del niño. Haga que el niño tire de la pita.

- Levante el niño, dele vueltas y hágalo saltar.
- Coloque juguetes que floten en su bañera y deje que el niño juegue con ellos.
- Ayúdelo a desarrollar la coordinación visual- manual estimulándolo a que cambie un juguete de una mano a la otra.
- Ponga al niño de pancita, sostenga un juguete que quede un poco más alto y fuera de su alcance. Anime al niño a que gatee para poder obtener el juguete.
- Deje al niño jugar con objetos del hogar: ollas, tapas, cucharas, taza de plástico, etc. cuando los golpeé alábelo.
- Ponerlo acostado de espaldas, hacer que nos tome de los dedos y trate de sentarse.
- Parar al niño para que haga intentos de caminar.

Área del lenguaje:

- La mejor estimulación del lenguaje es darle de comer correctamente. Un niño antes de aprender a hablar, debe aprender a: mascar, chupar, soplar, deglutir (tragar).
- Haga que el niño use sus labios para recibir la comida.
- Coloque cantidades pequeñas en la cuchara. - Diga al niño que mastique y si es necesario manipule su mandíbula empujando hacia arriba y abajo.
- Dé la oportunidad de morder pedazos de pan tostado, galletas, etc. no corte pedacitos para él.
- Mientras le da de comer al niño nómbrele las personas y las cosas que tiene cerca.
- Póngase frente al niño y cubra sus ojos al mismo tiempo que dice. “¿A dónde se fue Juan?”... “Yo no puedo verte”. Después haga que él se cubra los ojos y diga: “¿Adonde fue mamá?... “Juan no puede verme”. Luego tapándose los ojos diga: “no te veo” “Ahora sí te veo”.

- Repetir los sonidos que el niño hace. Imítelo como si estuviera conversando con él.
- Cántele al niño canciones de cuna.
- Mientras lo viste, cambie de pañales, alimenta, etc. cántele, tarareé y arrúllelo.
- Cuando esté jugando con el niño y sus juguetes, haga hablar a los juguetes ejm.: El carro anda “ra- ra”, el avión vuela “zu- zu”.
- Aliente al niño a que experimente con sus propios sonidos.
- Siempre hay que hablar mirando al niño, modulando bien y evitando hablarle en chiquito.

Área social:

- Acostumbrarlo a los ruidos normales de la casa, es decir, no obligar a la familia a guardar silencio.
- Cuando el niño sonría mientras Ud. le habla, sonríale también, haga esto como juego, sonría y deje de hacerlo; observe si sonrío cuando Ud. lo hace y si deja de hacerlo cuando Ud. no sonrío. - Juegue al “dárselo a mamá “con los juguetes del niño y prémelo con besos o sonrisas.

Estimulación temprana de 7 a 11 meses:

Área motora:

- Ayudarlo a pararse, apoyado en sillas, cama, etc.
- Poner varios juguetes para que pueda cogerlos con libertad.
- Enseñarle a golpear, meter, sacar objetos y trasladar objetos de una mano a otra.
- Levante al niño a la posición de pie y permitirle que sienta el peso de su cuerpo sobre sus pies. No lo sostenga siempre de la mano, sino por la cintura y ayúdelo a que use sus manos para guardar el equilibrio.
- Cuando haya aprendido a pararse con firmeza tómelo de las manos y párese frente a él, anímelo a caminar suavemente hacia Ud.
- Esconderle objetos y pedirle que los busque.
- Dé al niño distintas texturas para que toque: suave, áspero, plástico, pegajoso, papel, cera, etc.

- Hacerlo cooperar mientras lo viste (levanta la pierna, siéntate).
- Esconderle objetos y pedirle que los busque.
- Pasarle objetos mientras lo baña de diferentes texturas y colores.
- Enseñarle a aplaudir.
- Enséñele a pasar objetos por las ranuras de una caja o agujeros de botella.
- Darle un vaso con poca agua para que trate de beberlo solo.
- Ayudarlo a que aprenda a comer solo. - Tome un recipiente de boca ancha que tenga tapa de rosca y enseñe al niño a enroscarla y desenroscarla. Cuando coja la idea déjele que lo haga solo.
- Tome una caja de fósforo y ponga algo pequeño dentro de ella, ayúdelo a abrir la caja empujando hacia un extremo explicando al mismo tiempo como se abre y cierra. Permítale al niño hacerlo varias veces.

Área del lenguaje:

- Repetir los sonidos que el niño hace.
- Llame al niño por su nombre.
- Señale objetos que tienen interés especial para el niño y nómbralos correctamente. Por ejm.: dígame “taza” cuando le pase un jugo, o agua. Diga “Aquí esta mamá” cuando Ud. se acerque a él. Hable con el niño de lo que está haciendo, dígame: “estoy barriendo”, “ahora vamos a bajar las escaleras”, “vamos a mirar el libro de figuras”.
- Si el niño se acerca al año y emite sonidos que parecen palabras, no imite sus sonidos; dígame la palabra correctamente. Si le muestra el objeto que representa le ayudara a comprender su significado.
- Combine las palabras para hacer una frase corta, Ej. Si el niño dice “m – m - m” Ud. puede decir “mira la pelota”.
- Enséñele a identificar partes de su cuerpo colocándolo frente a un espejo, haga que le enseñe donde están sus ojos, boca, dientes, nariz, orejas, pelo, piernas, etc.
- Ponga al niño frente a un espejo y dele un pedazo de pan o galleta para que lo coma mientras se mira al espejo.

- Seguir hablándole y cantándole mientras el niño come o lo baña.

Área social:

- pedirle algo que tenga el niño en las manos y darle las gracias cuando lo ha entregado.
- Deje que el niño le observe mientras hace sus quehaceres y hablele al mismo tiempo.
- Llévelo a la mesa para que él esté presente junto a toda la familia.
- Para estimular la propia identificación llamarlo por su nombre, conforme vaya creciendo aprenderá el nombre de otras personas.
- Los niños gustan de oír conversar a los adultos y otros niños entre sí. Algunos se animan mucho cuando se conversa cerca de ellos y tratan de tomar parte de la conversación.
- Enséñele láminas grandes de animales y objetos, que sean de colores vivos, para que pueda reconocerlos.
- Enseñarle a conocer a las personas, dígame por Ej. ¿Dónde está papá? Aquí está.
- Enseñarle a imitar gestos.
- Todos los niños tienen un objeto que los conforta: un juguete, una frazada, etc. casi siempre algo con lo que duermen, nunca debe hacerse bromas o amonastarlo acerca de la necesidad del objeto reconfortante. Este realiza una función importante en las primeras etapas de la vida del niño ayudándolo a sobreponerse a situaciones que lo desorientan, mucho antes de que pueda expresar sus sentimientos verbalmente.

1.3 Generalidades sobre el niño menor de un año:

Se encuentra contenido dentro del periodo de lactancia y comprende dos periodos:

- Neonato que va desde el nacimiento a los 27 ó 28 días, algunos autores lo consideran hasta los 2 meses
- Lactante va desde 1 a 12 meses aproximadamente.

En este periodo el desarrollo motor, cognitivo y social es rápido, el lactante establece una confianza básica en el mundo y los cimientos para sus relaciones interpersonales futuras a través de su cuidador. Durante este primer periodo de vida, la naturaleza del recién nacido requiere que obtenga una

satisfacción apropiada y oportuna de su necesidad básica, requiere cuidados en todas las áreas: alimentación, descanso, sueño, temperatura adecuada, afecto y protección. El sentir satisfechas todas estas necesidades produce placer y el desarrollo de una relación afectiva de apego con su madre o con la persona que le brinda estos cuidados.

1.4 Definición de conocimiento:

El problema del conocimiento ha sido históricamente un problema tratado por filósofos y psicólogos ya que es la piedra angular en la que descansa la ciencia y la tecnología de cada tipo de sociedad, su acertada comprensión depende de la concepción del mundo que tenga. Cabe resaltar que el conocimiento no es innato, es la suma de los hechos y principios que se adquieren a lo largo de la vida como resultado de la experiencia y el aprendizaje del sujeto.

Para Rossental

“El conocimiento es un proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano y condicionado por las leyes del devenir social se halla indisolublemente unido a la actividad práctica”.

Según V. Afanasier

“El conocimiento es el reflejo activo orientado a un fin del mundo objetivo y sus leyes, en el cerebro humano es un proceso infinito de aproximación del pensamiento al objeto que se quiere conocer, del movimiento de la idea, del no saber al saber, del saber incompleto al saber completo”

Según Salazar Bondy:

“Conocimiento se define primero como un acto y segundo como un contenido: dice del conocimiento como un acto que es la aprehensión al proceso mental y no físico. Del conocimiento como contenido asume que es aquel que se adquiere gracias a los actos de conocer al producto de la operación mental de conocer, este contenido significativo, el hombre lo adquiere como consecuencia de la captación del objeto. Este conocimiento se puede adquirir, acumular o transmitir y derivar unos de otros, no son puramente subjetivos, pueden independizarse del sujeto, gracias al lenguaje tanto para sí mismos, como para otros sujetos”

Tipos de Conocimiento:

Se puede identificar en formas o niveles de conocimiento:

- El nivel Vulgar: Los conocimientos se adquieren con los impulsos más elementales del hombre, sus intereses y sentimientos por lo general se refieren a los problemas inmediatos que la vida le plantea.
- El nivel Científico: Este conocimiento se caracteriza por ser selectivo, metódico, sistemático y ordenado con el objetivo de establecer, describir, explicar e interpretar, los fenómenos y procesos. Tanto naturales como sociales y psicológicos. Lo cual le da un carácter rigurosos y objetivo y hace que el, sin perder su esencia teórica sea un eficaz instrumento de dominio de la realidad.

Según Henry Wallón

“El conocimiento científico persigue determinar el porqué de la ocurrencia y desarrollo de un fenómeno, buscando la generalización de los datos e intenta descubrir lo necesario detrás de lo casual, para aprender las leyes que lo gobiernan, de es este modo el hombre tiene la posibilidad de predecir y controlar los fenómenos “El nivel filosófico esclarece el trabajo de las ciencias y describe su fundamento de verdad, pone además a prueba todas las certezas y nos instruye sobre alcances de nuestro saber, se caracteriza por ser eminentemente problemático y crítico, incondicionado y de alcance universal, cuyos temas de investigación van más allá de la experiencia, ganando así un nivel superior de racionalidad gracias a lo cual el hombre intenta dar una explicación integral del mundo y de la vida.

El nivel pre-científico es exclusivo del ser humano quien lo adquiere a través de la práctica concreta, en el curso de su ciclo vital.

Según Henry Wallón

“Datos e información empíricos sobre la realidad y el propio del individuo, es decir, conocimientos inmediatos situacionales útiles

y de tipo hábitos o costumbres que hacen factibles la regulación conductual y el ajuste del individuo en un momento dado”.

El proceso del conocimiento:

En la construcción del conocimiento científico, el primer momento se inicia en los sentidos que están en contacto con el medio interior, dando resultado el conocimiento común o empírico espontáneo que se obtiene por intermedio a la práctica que el hombre realiza diariamente.

Un segundo momento en este proceso es aquel en el que según la conceptualización apoyados por el material empírico a fin de elaborar ideas y conceptos y ver las interrelaciones sobre los procesos y objetos que estudian.

En el tercer nivel de conocimiento el pensamiento adquiere su mayor expresión y autonomía de la realidad inmediata.

Los conocimientos se expresan sistemáticamente en la ciencia que constituye esa modalidad gnóstica orientada a de subjetividad el conocimiento, depurarlo de todos los elementos subjetivos que lo distorsionan y lo torna impreciso. Así, los conocimientos constituyen la adecuada modelación de los objetos y fenómenos reales en la conciencia humana, representan la adquisición de datos verificables acerca de los fenómenos y procesos tanto de la naturaleza, la sociedad como del pensamiento, es decir implican la posición de información comprobada sobre el mundo exterior.

II DESARROLLO EMOCIONAL

2.1 Concepto

Antes de comenzar a enfocarnos, principalmente, al desarrollo emocional y moral del niño, es conveniente sacar a la luz algunos argumentos, que el estudio del desarrollo del niño puede definirse como la rama del conocimiento que se ocupa de la naturaleza y la regulación de los cambios estructurales, funcionales y conductuales significativos que se manifiestan en los niños durante su crecimiento y maduración. Sin embargo, el hecho de que esta disciplina se ocupe de las

características infantiles no constituye la razón esencial por la cual se la incluye dentro de las ciencias evolutivas. Después de todo, la niñez constituye sólo una fracción del ciclo vital total del ser humano, que está en constante desarrollo. Por consiguiente, los científicos dedicados a investigar este período en particular no son, por fuerza, especialistas en desarrollo infantil; puede tratarse simplemente de anatomistas, fisiólogos, patólogos, psicólogos, médicos o antropólogos que se ocupan en forma exclusiva de los niños.

En consecuencia, el concepto de desarrollo presupone que existe un cierto grado de continuidad legítima entre las etapas sucesivas de un proceso de crecimiento y que las propiedades de las fases previas determinan en parte, la forma y la sustancia de las fases siguientes.

Para estudiar el desarrollo infantil, existe varias razones (Según David Ausubel y Edmund Sullivan):

- Se considera que la comprensión de la naturaleza y la regulación de los procesos evolutivos de los niños, basada en una interpretación crítica de los datos empíricos, es un fin importante en sí mismo independientemente de su aplicabilidad a problemas prácticos. Para la mayoría de las personas este conocimiento tiene tanto interés como el que cabe a otras ciencias evolutivas tales como la embriología y la evolución biológica, que por lo general se estudian sin tomar en cuenta su utilidad inmediata en la vida cotidiana.
- Siempre que se tomen ciertas precauciones, las generalizaciones en el campo del desarrollo infantil se pueden aplicar para comprender y predecir el desarrollo de un niño en particular.
- Los hallazgos normativos en este campo posibilitan evaluar la conducta actual del individuo en función de los estándares de maduración y de las tareas y problemas evolutivos distintos de su nivel de edad.

- En virtud de las dos razones anteriores y debido a que proporciona una orientación teórica general para los profesionales e investigadores de los campos aplicados afines, se puede considerar que el estudio del desarrollo infantil es una de las ciencias básicas para ciertas disciplinas como la conducción del niño, la psiquiatría infantil, la pediatría y la educación. Es de suponer que el estudio cabal de la literatura científica sobre el desarrollo infantil, o cualquiera de su índole, fomentará una actitud cautelosa y crítica hacia las "modas" transitorias en materia de crianza del niño y promoverá la búsqueda de procedimientos correctos y racionales para manejar los problemas prácticos.-
- Muchas personas utilizan los términos de "crecimiento" y "desarrollo", como sinónimos. En realidad, son diferentes, aunque inseparables. Ninguno de ellos toma el lugar del otro. El crecimiento se refiere a cambios cuantitativos; aumentos de estatura y estructura. No sólo se hace mayor el niño en el aspecto físico (Desarrollo Fisiológico), sino que aumentan también el tamaño y estructura de los órganos internos y el cerebro. En cambio, el desarrollo se refiere a cambios cualitativos y cuantitativos. Se puede definir como una serie progresiva de cambios ordenados y coherentes. "Progresivo" significa que los cambios son direccional y que avanzan, en lugar de retroceder. "Ordenados" y "coherentes" sugieren que hay una relación definida entre los cambios que tienen lugar y los que los precedieron o los seguirán.
- ¿Qué actitudes toman los niños hacia sus cambios? A medida que progresa la edad adulta, muchos hombres y mujeres les temen a los cambios, ya sea que se trate de la pérdida de la visión o la acumulación de grasa en la edad madura, que le anuncia al mundo que están envejeciendo, o

bien, las responsabilidades adicionales que lleva aparejadas la edad. Por el contrario, los niños tienden a recibir con "beneficios" todos los cambios, porque los acercan más a los privilegios y la libertad que asocian a la "edad adulta".

- Los estudios sobre la "felicidad" revelan también que las actitudes de los niños hacia el cambio son, en su mayor parte, favorables. Los informes retrospectivos en los que los adultos miran hacia atrás y tratan de recordar lo que sentían sobre sus propias vidas a diferentes edades, han revelado que sus recuerdos más sobresalientes se relacionaban con sus primeras experiencias nuevas, cada una de las cuales era un símbolo del progreso hacia la madurez (Madurez Escolar).

2.2 Factores que influyen en la estimulación temprana

El hecho de si las actitudes individuales de los niños hacia el cambio son en general favorables o desfavorables depende de muchos factores.

1. La conciencia que tienen los niños de los cambios. A medida que los bebés se van haciendo más autónomos, comienzan a sentir que se les atiende.
2. El modo en que los cambios afectan su conducta. Si los cambios les permiten a los niños ser más independientes de la ayuda de los adultos o les da mayor fuerza y velocidad, con el fin de que puedan tomar parte en las actividades de juegos que asocian con otros niños, recibirán los cambios con favoritismo (beneficios).
3. Las actitudes sociales hacia los cambios afectan a los niños al igual que los adultos. Por ejemplo, la mayoría de los padres animan a sus hijos a "crecer" lo más pronto posible.
4. Las actividades sociales se ven afectadas, al menos hasta cierto punto, por el modo en que influye el cambio en el aspecto del niño. A medida que un niño cariñoso se

convierte en preadolescentes desgarbado y que se le caen los dientes, lo que le da a su rostro un aspecto cómico, si no de fealdad, el niño puede resultar menos atractivo para los adultos.

5. Las actitudes culturales afectan al modo en que las personas tratan a los niños, como resultado de los cambios en su aspecto y su conducta. En su mayor parte, las actitudes son más favorables hacia los bebés y los niños pequeños que hacia los mayores.

2.3 Desarrollo emocional en los niños

El estudio de las emociones de los niños es difícil, porque la obtención de información sobre los aspectos subjetivos de las emociones sólo puede proceder de la introspección, una técnica que los niños no pueden utilizar con éxito cuando todavía son demasiados pequeños.

Pero, en vista del papel importante que desempeñan las emociones en la vida del niño no es sorprendente que algunas de las creencias tradicionales sobre las emociones, que han surgido durante el curso de los años para explicarlas, hayan persistido a falta de información precisa que las confirme o contradiga. Por ejemplo, hay una creencia muy aceptada de que algunas personas, al nacer, son más emotivas que otras. En consecuencia, ha sido un hecho aceptado el de que no hay nada que se pueda realizar para modificar esa característica.

Dentro de esas creencias, también se vio que las diferencias de emotividad se enlazaron al color de cabello. Por ejemplo, se decía que los pelirrojos tienen por naturaleza un temperamento "fiero", mientras que los rubios son naturalmente cálidos y cariñosos.

En la actualidad, aunque se acepta que puede haber diferencias genéticas de la emotividad, las evidencias señalan a las condiciones ambientales como las principales responsables de las diferencias de emotividad de los recién nacidos se han atribuido en parte, a las diferentes tensiones emocionales experimentadas por sus madres

durante el embarazo. Hay también pruebas de que los niños que se crían en un ambiente excitante o están sujetos a presiones constantes para responder a las expectativas excesivamente altas de los padres o maestros de escuela, pueden convertirse en personas tensas, nerviosas y muy emotivas.

La capacidad para responder emotivamente se encuentra presente en los recién nacidos. La primera señal de conducta emotiva es la excitación general, debido a una fuerte estimulación. Esta excitación difundida se refleja en la actividad masiva del recién nacido. Sin embargo, al nacer, el pequeño no muestra respuestas bien definidas que se puedan identificar como estados emocionales específicos.

El patrón general emocional no sólo sigue un curso predecible, sino que también pronosticable, de manera similar, el patrón que corresponde a cada emoción diferente. Por ejemplo, los "pataleos" o "berrinches" llegan a su punto culminante entre los 2 y 4 años de edad y se ven reemplazados por otros patrones más maduros de expresiones de ira, tales como la terquedad y la indiferencia.

Aun cuando el patrón de desarrollo emocional es predecible, hay variaciones de frecuencia, intensidad y duración de las distintas emociones y las edades a las que aparecen. Todas las emociones se expresan menos violentamente cuando la edad de los niños aumenta, debido al hecho de que aprenden cuáles son los sentimientos de las personas hacia las expresiones emocionales violentas, incluso la de alegría y otras de placer.

Las variaciones se deben también, en parte, a los estados físicos de los niños en el momento de que se trate y sus niveles intelectuales y, en parte, a las condiciones ambientales. Las variaciones se ven afectadas por reacciones sociales, a las conductas emocionales. Cuando esas reacciones sociales son desfavorables, como en el caso del temor o la envidia, a las emociones aparecerán con menos frecuente y en forma mejor controlada que lo que lo harían si las reacciones sociales fueran más favorables; si las emociones sirven para satisfacer las

necesidades de los niños esto influirá en las variaciones que nombrábamos anteriormente.

Los niños, como grupo, expresan las emociones que se consideran apropiadas para su sexo, tales como el enojo, con mayor frecuencia y de modo más intenso que las que se consideran más apropiadas para las niñas, tales como temor, ansiedad y afecto. Los celos y berrinches son más comunes en las familias grandes, mientras que la envidia lo es en las familias pequeñas.

2.4 Condiciones de las que dependen el desarrollo emocional:

Los estudios de las emociones de los niños han revelado que su desarrollo se debe tanto a la maduración como al aprendizaje y no a uno de esos procesos por sí solo. La maduración y el aprendizaje están entrelazados tan estrechamente en el desarrollo de las emociones que, algunas veces, es difícil determinar sus efectos relativos, en donde se distinguen:

- a) **Papel de la Maduración:** El desarrollo intelectual da como resultado la capacidad para percibir los significados no advertidos previamente, el que se preste atención a un estímulo durante más tiempo y la concentración de la tensión emocional en un objeto. El aumento de la imaginación, la comprensión y el incremento de la capacidad para recordar y anticipar las cosas, afectan también a las reacciones emocionales. Así, los niños llegan a responder estímulos ante los que se mostraban indiferentes a una edad anterior. El desarrollo de las glándulas endocrinas, es esencial para la conducta emocional madura. El niño carece relativamente de productos endocrinos que sostienen parte de las respuestas fisiológicas a las tensiones. Las glándulas adrenales, que desempeñan un papel importante en las emociones, muestran una disminución marcada de tamaño, poco después del nacimiento. Cierta tiempo después, comienza a

crecer; lo hacen con rapidez hasta los cinco años, lentamente de los 5 a los 11 y con mayor rapidez.

b) Papel del Aprendizaje: Hay cinco tipos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de patrones emocionales durante la niñez.

1. Aprendizaje por ensayo y error: incluye principalmente el aspecto de respuestas al patrón emocional. Los niños aprenden por medio de tanteos a expresar sus emociones en formas de conductas que les proporcionan la mayor satisfacción y abandonar las que les producen pocas o ninguna. Esta forma de aprendizaje se utiliza a comienzos de la infancia, que más adelante.

2. Aprendizaje por Imitación: Afecta tanto al aspecto del estímulo como al de la respuesta del patrón emocional. Observar las cosas que provocan ciertas emociones a otros, los niños reaccionan con emociones similares y con métodos de expresiones similares a los de la o las personas observadas.

3. Aprendizaje por Identificación: es similar al de imitación en que los niños copian las reacciones emocionales de personas y se sienten excitados por un estímulo similar que provoca la emoción en la persona imitada.

4. Condicionamiento: significa aprendizaje por asociación. En el condicionamiento, los objetos y las situaciones que, al principio, no provocan reacciones emocionales, lo hacen más adelante, como resultado de la asociación.

5. Adiestramiento: o el aprendizaje con orientación y supervisión, se limita al aspecto de respuesta del patrón emocional. Se les enseña a los niños el modo aprobado de respuesta, cuando se provoca una emoción dada. Mediante

el adiestramiento, se estimula a los niños a que respondan a los estímulos que fomentan normalmente emociones agradables y se les disuade de toda respuesta emocional. Esto se realiza mediante el control del ambiente, siempre que es posible.

Resumiendo, esta primera parte, podemos decir que tanto la maduración como el aprendizaje influyen en el desarrollo de las emociones; pero el aprendizaje es más importante, principalmente porque se puede controlar. También la maduración se puede controlar hasta cierto punto; pero sólo por medios que afectan a la salud física y al mantenimiento de la homeostasis, o sea, por medio del control de las glándulas cuyas secreciones se ven estimuladas por las emociones.

El control sobre el patrón de aprendizaje es una medida tanto preventiva como positiva. Una vez que se aprende una respuesta emocional indeseable y se incluye en el patrón del niño, no sólo es probable que persista, sino que se haga también cada vez más difícil de modificar a medida que aumente su edad.

Puede persistir incluso hasta la vida adulta y necesitar ayuda profesional para modificarse. Por esto se puede decir con justicia que la niñez es un "período crítico", para el desarrollo emocional.

Rasgos característicos de las emociones de los niños:

Los 5 rasgos característicos emocionales de los niños:

- **Emociones intensas:** los niños pequeños responden con la misma intensidad a un evento trivial que una situación grave.
- **Emociones aparecen con frecuencia:** los niños presentan emociones frecuentes, conforme al aumento de su edad y descubren que las explosiones emocionales provocan desaprobación o castigos por parte de los adultos.
- **Emociones transitorias:** el paso rápido de los niños pequeños de las lágrimas a la risa, de los celos al cariño, etc.

- **Las respuestas reflejan la individualidad:** En todos los recién nacidos es similar, pero gradualmente dejan sentir las influencias del aprendizaje.
- **Cambio en la intensidad de las emociones:** las emociones que son muy poderosas a ciertas edades, se desvanecen cuando los niños crecen, mientras otras, anteriormente débiles, se hacen más fuertes.
- **Emociones se pueden detectar mediante síntomas conductuales:** los niños pueden no mostrar sus reacciones emocionales en forma directa; pero lo harán indirectamente mediante la inquietud, fantasías, el llanto, las dificultades en el habla, etc.

2.5 El desarrollo moral en los niños:

El interés psicológico temprano por el desarrollo moral, se centró en la disciplina: el mejor modo que se debería utilizar para asegurarse de que los niños aprendieran a ser ciudadanos respetuosos de las leyes y los efectos de esa disciplina sobre sus adaptaciones personales y sociales. Con el aumento de la delincuencia juvenil, el interés por el estudio de las causas, los remedios y la prevención de ella se convirtieron en un interés tanto psicológico como sociológico.

Para mayor comprensión de esta parte del informe, señalaré tres conceptos:

- **Conducta moral:** significa un comportamiento que se conforme al código moral del grupo social. "Moral" procede de la palabra latina mores, que significa modales, costumbres y modos populares de hacer las cosas.
- **Conducta inmoral:** es el comportamiento que no se conforma a las expectativas sociales. Esa conducta no se debe a ignorancia de esas expectativas, sino a la desaprobación de las normas sociales o la falta de sentimientos de obligación de apegarse.
- **Conducta amoral:** Se debe a la ignorancia de lo que el grupo social espera.

Un punto esencial en el aprendizaje de cómo ser una persona moral, es el desarrollo de una conciencia moral. Según la tradición los niños nacen con una conciencia, o sea, la capacidad para conocer el bien y el mal. Hoy en día se acepta ampliamente que ningún niño nace con conciencia y que todos no sólo deben aprender lo que es correcto o incorrecto, sino también a utilizar la conciencia como control para su conducta.

La Conciencia se ha explicado como una respuesta de ansiedad condicional a ciertas situaciones y determinados actos, que se desarrolla mediante la asociación de actos agresivos con el castigo.

Según Piaget, el desarrollo moral se produce en dos etapas.

1. Etapa de realismo o moralidad por coacción. La conducta de los niños se caracteriza por la obediencia automática de las reglas, sin razonamiento ni juicio. Consideran a los padres y todos los adultos con autoridad como personas omnipotentes y siguen las reglas establecidas por ellas, sin poner en tela de juicio su justicia.
2. Etapa de moralidad autónoma o moralidad por cooperación o reciprocidad: aquí los niños juzgan la conducta en función de su intención subyacente. Esta etapa suele comenzar entre los 7 y 8 años, y se extiende hasta los 12 o más. Y entre los 5 y 7 años los conceptos de justicia comienzan a cambiar.

Esta segunda etapa, coincide con la etapa de operaciones formales, de Piaget en el desarrollo cognoscitivo, cuando los niños tienen capacidad para tomar consideración todos los medios posibles para resolver un problema dado y razonar sobre la base de hipótesis y proposiciones.

Las emociones morales

Durante las últimas cuatro décadas, todos, desde los directores de escuelas hasta las mejores familias, se han retorcido las manos ante la crisis en el desarrollo moral de los niños. Como por ejemplo, un niño de 8 años puso a su madre un cuchillo en la garganta, amenazándola de

muerte si no regresaba al Burger King para cambiar el muñeco que había recibido con su almuerzo. Cosas como estas, es donde se reflejan los problemas más graves de moral.

El desarrollo moral inadecuado en los niños afecta cada aspecto de nuestra sociedad, la armonía de nuestros hogares, la capacidad de enseñanza en las escuelas, etc. Un desarrollo moral satisfactorio significa tener emociones y conductas que reflejan preocupación por los demás: compartir, ayudar, estimular, etc.

Las dos emociones principales que modelan el desarrollo moral de un niño son la empatía y lo que uno podría llamar instinto de atención, que incluye nuestra capacidad de amar.

Puedo concluir, después de haber realizado este informe, que todas las emociones desempeñan papeles importantes en las vidas de los niños, mediante la influencia que tienen sobre sus adaptaciones personales y sociales; aun cuando el patrón de desarrollo emocional es similar para todos los niños, existen variaciones. Debido a ello, diferentes estímulos pueden provocar emociones similares y las respuestas que se dan a cada emoción serán distintas de un niño a otro.

Además, el desarrollo emocional se ve controlado por la maduración y el aprendizaje, cuyas cinco, son importantes para proceso del niño; en donde las emociones más comunes de la infancia son el temor, con sus patrones emocionales relacionados: timidez, vergüenza, preocupación, ansiedad y la ira.

En cuanto a lo social, puedo señalar que el control del ambiente se hace cada vez más difícil conforme crecen los niños, todos los éstos, deben aprender a manejar sus emociones con el fin de obtener un equilibrio emocional.

Además, de la importancia que este tiene para el trabajo en escuela, ya que, por medio de éstas, se puede "formar" o ayudar a "guiar" al niño, para que en el futuro sea un hombre de "bien", como se menciona en este informe.

Qué es lo esperable en el desarrollo emocional de un niño y qué necesita.

El niño tiene, desde su nacimiento, la capacidad fundamental de relacionarse socialmente. Pero podrá desarrollarla, siempre y cuando haya alguien, el cuidador primario, disponible para establecer esta relación social. Por eso, se puede pensar que para el bebé no es posible desarrollarse en soledad.

El bebé nace en un estado de indefensión tal que, para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo. Los niños pequeños, al presentar una estructura psíquica inmadura en formación, se encuentran en un estado de gran fragilidad.

Las experiencias afectivas con sus cuidadores primarios en los primeros años de vida tienen una enorme influencia a favor del desarrollo cognitivo, social y emocional, íntimamente relacionados.

a. El sostén emocional

El sostén emocional es la respuesta adecuada al sentimiento universal de desamparo con el que todo bebé llega al mundo. Este sostén permite que se construya entre el bebé y las personas encargadas de su crianza un vínculo lo suficientemente fuerte como para que se den las condiciones propicias para la satisfacción de todas sus necesidades.

El sostén emocional se da en el marco de un vínculo estable, un vínculo de apego, con los cuidadores primarios. Este vínculo se establece desde el momento del nacimiento y permite construir un lazo emocional íntimo con ellos. Por estable entendemos un vínculo cotidiano y previsible, y en los primeros tiempos, con la presencia central de una o más personas que se ocupen de la crianza del bebé. La estabilidad y la previsibilidad en el vínculo con sus cuidadores le permiten al niño construir una relación de apego seguro.

b. La constitución de la regulación afectiva

En la primera infancia, el niño carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales y queda a merced de reacciones emocionales intensas. La regulación afectiva solo puede tener lugar en el contexto de una relación con otro ser humano. El contacto físico y emocional —acunar, hablar, abrazar, tranquilizar— permite al niño establecer la calma en situaciones de necesidad e ir aprendiendo a regular por sí mismo sus emociones.

El adulto a cargo de la crianza de un bebé debe poner en juego una capacidad empática* que le permita comprender qué es lo que necesita ese niño, que, si bien aún no puede expresarse con palabras, sí se comunica a través de gestos, miradas, movimientos, llantos y sonrisas.

Las respuestas emocionales del adulto en sintonía con el estado interior del bebé generan primero un estado de correlación afectiva o regulación diádica que lleva, unos meses más tarde, al logro de la autorregulación afectiva por parte del bebé. Esto significa, por ejemplo, que, si un niño llora sin ser consolado, se encuentra solo en el aprendizaje del paso del malestar a la calma y al bienestar.

Ese bebé puede llegar a tener dificultades para auto calmarse no únicamente en sus primeros meses sino a lo largo de todo su desarrollo.

c. La constitución de la confianza básica

En un nivel emocional, la confianza básica* es un logro que se da como resultado de numerosas interacciones satisfactorias entre el bebé y sus cuidadores primarios. El niño que ha construido su confianza básica puede luego explorar el mundo, crecer, separarse e individuarse. La confianza se relaciona con la seguridad que un niño tiene de saber que sus cuidadores son sensibles a sus necesidades físicas y emocionales, y que van a estar disponibles si los necesita. Un niño que se siente seguro respecto de los adultos que lo cuidan no ignora los riesgos de aventurarse alejándose un tanto de ellos, pero avanza de

todos modos sabiendo que tiene dónde respaldarse en caso de necesidad.

Los vínculos afectivos estables y contenedores reducen el malestar emocional y potencian los sentimientos positivos en el niño. La expectativa que tiene el niño sobre lo que se puede esperar de los demás se crea a partir de experiencias tempranas concretas de interacciones positivas y repetidas en el tiempo. Se construyen así esquemas mentales acerca de cómo es estar con el otro.

d. Lo interpersonal configura el mundo interno

Existen diferentes modos de estar con los otros. La representación de esas interacciones está formada por diversos elementos: sensaciones, percepciones, afectos, acciones, pensamientos y motivaciones. Esto es debido a que estas representaciones contienen todo aquello que ocurre y se registra en la experiencia vivida, y que puede formar parte de un recuerdo de estar con otro.

Los modos en que los adultos se ocupan del niño, las interacciones y la comunicación con él, se internalizan y el niño construye así los modelos de sí mismo que reflejan el modo en que sus padres lo ven, imágenes transmitidas no solo en el decir sino también en el hacer con él. Una vez contruidos, estos modelos de sí mismo basados en las interacciones entre el niño y sus padres tienden a persistir, y continúan operando ya a un nivel inconsciente.

Así, las experiencias emocionales del niño con su familia permiten que él construya la capacidad de pensar el mundo que lo rodea y pensarse a sí mismo, es decir, construir su propio aparato psíquico, que se va a ir desarrollando hasta que logre ser alguien diferenciado como individuo e integrado a la sociedad.

e. Influencia de los vínculos afectivos en el desarrollo cerebral

El desarrollo del cerebro del infante depende en parte de las experiencias que vive. El vínculo temprano tiene un impacto directo en la organización cerebral. Existen períodos específicos, llamados períodos ventana, en los que se requieren determinados estímulos para

el óptimo desarrollo de algunas áreas cerebrales. Esta estimulación adecuada depende del establecimiento de un vínculo temprano satisfactorio.

La neuro plasticidad (plasticidad cerebral) es un reciente descubrimiento de la ciencia que muestra cómo el cerebro, a partir de sus propiedades, tiene la capacidad de moldearse de acuerdo con la experiencia. Esta capacidad está particularmente desarrollada en la niñez, al mismo tiempo que se va constituyendo el yo.

Aprender, recordar, olvidar y recuperarse de situaciones (injurias) son algunas de las acciones que se llevan adelante gracias a estas plasticidades. La neuroplasticidad depende de factores genéticos, epigenéticos y ambientales.

Un niño es el producto de un entrecruzamiento entre la biología con la que nace, el contexto en el que se cría y la capacidad psíquica y mental que va constituyendo.

Winnicott señala que el desarrollo es producto de la herencia, de un proceso de maduración y de la acumulación de experiencias de vida, pero que se podrá dar o se verá alterado a menos que se cuente con un medio suficientemente favorable.

f. Organización de la comunicación preverbal y verbal

En el inicio, la fuente más importante de estímulos para un bebé es el cuerpo de la persona que se ocupa de él. La presencia física, la proximidad cuerpo a cuerpo y el comportamiento interactivo sirven como una función reguladora externa para su organización psíquica y emocional. Los brazos del adulto, las caricias, son el lugar donde las experiencias sensoriales y los estados internos permiten la construcción de un rudimentario sentido de sí mismo.

Durante los primeros meses de vida, tocar y mirar son los modos de comunicación privilegiados entre el bebé y sus cuidadores primarios. La mirada mutua, la progresiva capacidad de prestar atención conjunta a eventos del mundo externo y el juego de expresiones afectivas transmitidas a través del rostro son modos de relacionarse y actúan

como precursores de dos aspectos fundamentales del desarrollo infantil: la capacidad para la formación de símbolos (uso del lenguaje) y la capacidad de empatía (capacidad para comprender los estados emocionales del otro).

En el intercambio del niño con los cuidadores primarios son importantes: el contacto visual, el diálogo sonoro (el cuidador escucha al niño y le contesta), el diálogo tónico (alternancia de tensión-relajación durante el juego y la alimentación), el sostén físico y el contacto (caricias, manipulación).

La sincronía es un concepto usado a lo largo de múltiples campos, que se refiere a la relación temporal entre eventos y puede ser aplicada al estudio de las interacciones adultos-bebé. En ese sentido, el concepto de sincronía incluye la concurrencia, la secuencia y la organización de las interacciones entre el niño y los adultos. Tanto los cuidadores como el bebé interactúan en forma activa en un marco de involucramiento afectivo que determina un intercambio con mutua reciprocidad.

El adulto a cargo del bebé “sincroniza” naturalmente sus comportamientos con los períodos en los que el recién nacido está despierto y puede establecer una relación. El bebé comienza a detectar contingencia entre discretos eventos en el entorno. Mueve sus miembros en coordinación con el habla del adulto y hay secuencias contingentes entre su cuerpo y el comportamiento del otro, aun en bebés prematuros y de bajo peso.

La sincronía describe la compleja “danza” que ocurre durante el corto, intenso y juguetón intercambio entre el bebé y los adultos. Esta danza, que se va repitiendo con ritmos particulares para cada niño, permite desarrollar cierta familiaridad con el estilo de comportamiento de ambos y con los ritmos de interacción que se establecen entre ellos.

El reconocimiento del bebé de su propio control da lugar a la autonomía. Poco a poco empieza a darse cuenta de que él puede controlar la interacción. Tras una etapa de sincronía, entonces, tiende a interrumpir el diálogo, desviando la mirada hacia otra parte de la

habitación o hacia su mano. En este intercambio sincrónico existen momentos de atención y momentos de desatención. La autonomía permite que los sistemas de intercambios sean flexibles y activos.

La relación madre-bebé o adulto-bebé está dada naturalmente por encuentros y desencuentros. Estos últimos no son patológicos sino parte constituyente de la relación entre los adultos y el bebé. Son los momentos en que un niño, por ejemplo, deja de interactuar con sus padres y se concentra en sí mismo o en otro estímulo interrumpiendo la comunicación momentáneamente. Es esencial, entonces, la capacidad de reencuentro, es decir, que luego de un desencuentro pueda haber un nuevo encuentro.

Las primeras atenciones dadas al bebé por su cuidador primario y la manera en que este se ocupa del niño durante las primeras horas y los primeros días de vida son esenciales para la aparición y el desarrollo de las vocalizaciones, las expresiones faciales, el despliegue afectivo, la proximidad, el tono del cuerpo, los movimientos y las caricias. Son los diversos modelos de relación que se observan a través de todas las comunidades culturales y en diferentes mezclas.

Aunque el niño no hable, comunica y entiende las miradas, las sonrisas y los gestos del adulto que interactúa con él. La comunicación no verbal o preverbal* es fundamental en la interacción entre el niño y los adultos. Se trata de gestos y vocalizaciones que pueden durar segundos, que el niño capta y a los que les da significado. Se apropia de ellos como modo de comunicación y va formando representaciones mentales y recuerdos de la experiencia subjetiva de estar con otra persona, precursores necesarios para la organización del lenguaje verbal.

A esto se agrega lo que los neuro lingüistas llaman la protoconversación: intercambios repetidos del adulto que sincroniza sus gestos y vocalizaciones con las conductas innatas del bebé. De esta manera les da un sentido y los introduce en la lengua “materna” y en la cultura.

Sabemos que los bebés tienen un apetito particular por la entonación, los picos prosódicos, los tonos agudos y el timbre de la voz. A esta forma que toma el lenguaje de las madres se la denomina *mamanais* (en francés) y *motheress* (en inglés). Aquí, podríamos llamarla *mamañol*. Y como se trata de un lenguaje universal, tendrá una denominación y una forma propia en cada lengua.

En esta temprana interacción, el cuidador primario habla por él y por el bebé. Pregunta y contesta.

Brinda un sentido y una entonación particulares, casi como una canción, que es propia de cada relación y cada vínculo. Esto es producto de una relación empática. Transmite placer y sorpresa. Es un juego vocal.

Entre los 3 y los 9 meses, las formas de intercambio varían en relación con la mayor independencia que adquiere el niño. Luego, al desarrollar la motricidad fina, muestra franco interés en los objetos y en su manipulación, y disminuyen las interacciones con la mirada. Hacia la segunda mitad del primer año de vida, los objetos se vuelven el foco del juego entre padres, debido al desarrollo motor que le permite al niño alcanzar los objetos y desarrollar competencias sociales.

El triángulo primario —tradicionalmente dado por el grupo madre-padre-niño— es el nicho ecológico para el desarrollo. Entre los 7 y los 9 meses de edad, surgen las interacciones en las que el bebé combina la comunicación sobre objetos y acciones. En este momento el niño da un importante salto. Comienza a darse cuenta de que él y sus padres tienen algo en la mente, ya sea el foco de atención de los padres, por ejemplo, en un objeto o evento; o una intención o un sentimiento interno.

Estos estados mentales del niño y los adultos pueden ser similares o diferentes, compartidos o no.

En las interacciones triádicas (entre el bebé y dos adultos) se manifiesta esta nueva posibilidad de manera no verbal. Un niño de 9 meses, por ejemplo, coordina su atención con su mamá siguiendo la

línea de la visión de ella y señalando un objeto. Puede intentar lograr que la atención de su madre se dirija a ese objeto insistiendo o señalando. Del mismo modo, es muy importante que se compartan sentimientos internos cuando hay intercambios sociales y señales afectivas con ambos adultos, y observar cómo estos realizan un intercambio afectivo entre ellos. El bebé puede mirar a su mamá y a su papá invitándolos a jugar con un juguete y disfrutar juntos. Si la madre o el padre responden, queda confirmado para el bebé que él pudo compartir esa experiencia con ellos. En estas estrategias entran en juego mecanismos emocionales y cognitivos complejos.

g. La familia: función materna y* función paterna*. ¿Qué significa cuidar a un niño?

La familia es el espacio en que los niños realizan sus primeras experiencias de interacción. La alianza familiar se organiza entre el niño y sus cuidadores primarios. Los cuidadores facilitan y guían el desarrollo del niño, mientras este crece y logra su autonomía. El niño también, en gran medida, modela la acción de los adultos.

La familia cumple la función de asegurar la supervivencia del niño, y el crecimiento y desarrollo adecuados para luego facilitar la salida del núcleo primario armando nuevos vínculos.

“Madre” y “padre” son funciones, más allá de los seres humanos que las encarnen, y el buen desarrollo de un niño dependerá de la complementariedad de estas funciones. Ambas poseen acciones específicas, a saber:

La función materna:

- aporta la lengua con la que se comunicará el bebé. Todos los niños nacen con la capacidad de hablar cualquier idioma, pero solo adquieren la lengua del cuidador que los cría;
- es un continente afectivo y efectivo de las sensaciones del bebé;
- transforma el hambre en satisfacción, el dolor en placer, el desamparo característico de los humanos en tranquilidad;
- estimula la energía psíquica del bebé;

- le da sostén al niño y le va presentando el mundo que lo rodeará y en el que vive, a través de los objetos;
- ayuda al bebé a diferenciar entre su mundo interno y su mundo externo.

La función paterna:

- permite que el bebé aprenda a vivir sin tanta dependencia y comience su camino de autonomía, interviniendo en la intensa relación del bebé con su madre o con quien cumpla esa función;
- pone reglas y organiza el funcionamiento del niño para que establezca su mundo vincular incluido en relaciones más amplias;
- Como función normativa, es portadora de las pautas culturales del medio social del cuidador primario.

Esto permite que el niño termine por incorporarse al medio social al que pertenece. Señala lo prohibido y lo permitido, lo seguro y lo inseguro, lo saludable y lo tóxico, lo obligatorio y lo electivo.

La seguridad afectiva que implica la presencia de estas dos funciones le permite al niño ir logrando progresivamente pautas de diferenciación y autonomía; por ejemplo, el momento del destete, la adquisición de la marcha, el lenguaje, el control de esfínteres o el comienzo del jardín de infantes. Cada vez más, a medida que crece, el niño se va viendo influido y estimulado por el mundo extrafamiliar.

En aquellas crianzas que no pueden ser llevadas a cabo por los progenitores, estas funciones son ejercidas por otros miembros de una comunidad. Lo importante es que la función materna y la función paterna estén presentes de una u otra manera.

El cuidado de un bebé se dificulta si recae en una sola persona. Ocuparse de él es un trabajo de 24 horas diarias, siete días a la semana. Para que el cuidador primario no se sienta exhausto, necesita ayuda, que puede ser brindada por: pareja, madre, padre, abuelos, vecinos, comunidad.

Actualmente se puede pensar, además, en la noción de función familia*10, que hace referencia a la red de subjetividades que sostiene

al niño en desarrollo, en el marco de un espacio ramificado de vínculos que no están representados únicamente por la familia nuclear convencional. Esa red supera el mapa de filiaciones biológicas e incluye la presencia de seres significativos que intervienen en el proceso de desarrollo emocional del niño. Son personas que producen efectos psíquicos relevantes en la mente infantil.

Por otra parte, la información sobre los diferentes aspectos de la crianza y sus signos de alarma, compartir esta tarea con otros en la misma situación y tener un ámbito de colaboración frente a las problemáticas son puntos necesarios a considerar para prevenir los síntomas de fatiga física y psíquica del cuidador primario.

¿Qué es esperable observar en la evolución del desarrollo psicológico de los niños entre 0 y 5 años?

Ante todo, para la observación del desarrollo emocional y psicológico de los niños es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. En primer lugar, evaluar el funcionamiento físico, neurológico y sensorial del niño, así como la coordinación de la motricidad fina y la motricidad gruesa*, y las capacidades cognitivas que aparecen, ya que el desarrollo psicológico se expresa significativamente en estas áreas.
2. En segundo lugar, observar la forma en que el niño se vincula con sus cuidadores y personas de su entorno, el estilo o la forma de “estar con”.
3. En tercer lugar, evaluar el estado de ánimo, los sentimientos que predominan (alegría, enojo, interés, diversión, celos, amor), la variedad, la profundidad y la adecuación de esos sentimientos, así como la capacidad de regularlos.
4. En cuarto lugar, observar si el niño presenta estados de ansiedad expresados en su conducta, juego o verbalizaciones, y la presencia de miedos.

5. Por último, los niños expresan en el juego, y luego verbalizando, los temas que corresponden al momento del desarrollo que atraviesan y las situaciones que viven.

Conocer qué es lo esperable en el desarrollo de un niño hasta los tres años es fundamental. Nos permite acompañarlo, observarlo, respetando el tiempo individual que cada uno necesita para crecer.

También permite adquirir criterios de alarma cuando el desarrollo queda obstaculizado.

Describimos qué necesita el niño de parte de sus cuidadores para que ese desarrollo se produzca y esto nos ayuda a promover factores protectores. El sostén emocional, la comunicación humana van conformando la confianza básica que es el principal motor del mismo.

Se ha descrito una gama de adquisiciones que esperamos que alcancen los niños de esta edad.

Estos logros se van dando en el ritmo y los tiempos que la individualidad de cada niño determine.

Sin embargo, cuando lo esperable no aparece se abre el campo de las problemáticas y dificultades sobre las que es conveniente intervenir lo más precozmente posible.

Problemáticas en el desarrollo emocional del niño de 0 a 5 años

Definición de problemática

La senda del desarrollo humano integral se ve marcada, especialmente en los primeros años de vida, por una serie de cambios evolutivos que involucran tanto el crecimiento físico como la aparición de nuevos fenómenos psíquicos. Estos cambios se expresan en el plano perceptivo –ligado al uso e integración de los diferentes sentidos–, en el plano motor –es decir, en todo lo que concierne al desarrollo, integración y control del movimiento–, en el plano cognitivo –referido a la adquisición y dominio de los conocimientos–, en el plano de la comunicación y el lenguaje, en el plano emocional y en el plano social.

A su vez, los estudios sobre el desarrollo temprano muestran que los primeros años de vida de un niño son un período sensible a la desadaptación y propicio para el establecimiento de problemas en el plano emocional, ligados a desajustes y desarmonías en el desarrollo.

Existe una serie de desajustes que pueden ser prevenidos y la intervención temprana sobre estos problemas resulta mucho más eficaz que la intervención tardía.

Por esto, es conveniente definir y describir las diferentes problemáticas en salud mental en esta temprana etapa de la vida y reconocer las influencias múltiples de dichas áreas problemáticas entre sí.

Específicamente, una problemática constituye un conjunto de dificultades que se pueden presentar impidiendo el logro del desarrollo integral de un niño.

Estas dificultades pueden implicar tanto deficiencias como inadecuación de los procesos y elementos involucrados en diferentes áreas cruciales para el desarrollo. Aquí se debe pensar, por ejemplo, en la base constitucional-madurativa del bebé: la percepción, la motricidad, y el desarrollo neurológico y orgánico en general. También, y en el mismo orden de importancia, en los vínculos que se establecen entre el bebé y sus cuidadores. Por último, en el medio y las circunstancias comunitarias y sociales que rodean al bebé y a sus cuidadores.

Según Anna Freud¹¹ existe un número de circunstancias que se combinan para detener, deformar y desviar las fuerzas sobre las que se basa el crecimiento mental. No se pueden separar tajantemente los problemas o las dificultades entre sí. Todos inciden de una u otra manera como aspectos del desarrollo en los que diferentes elementos cooperan para el establecimiento de una problemática.

Estos aspectos, entonces, se pueden ordenar de la siguiente manera:

- Los que dependen de factores constitucionales que afectan al recién nacido o el desarrollo evolutivo esperable desde un punto de vista orgánico-médico.
- Los relacionados con los primeros vínculos en la creación de lazos afectivos y establecimiento de los primeros procesos de comunicación entre el bebé y sus cuidadores hasta llegar al nivel simbólico de juego y comunicación.
- Los ligados a la integración psicomotriz y logros de regulación de los ritmos vitales –sueño, alimentación–, de la autorregulación afectiva y de la regulación de la atención hacia el mundo que rodea al bebé.

Es importante aclarar que no todos los problemas revisten igual gravedad. Existen diferentes niveles de expresión de las problemáticas, partiendo de simples desajustes o llamados de atención, hasta llegar al establecimiento de un problema grave que compromete de manera general el curso del desarrollo mental de un niño.

Para considerar este gradiente y comprender mejor las circunstancias que llevan a la instalación de los niveles graves de problemáticas, conviene introducir las nociones de factores de riesgo y factores protectores.

Factores de riesgo y factores protectores

Los efectos de toda circunstancia adversa que atraviesen el niño o su medio son diferentes si existen factores que protegen al niño o bien factores que aumentan el potencial dañino de la situación.

La noción de factor de riesgo es ampliamente utilizada en el campo de la salud, y de gran utilidad también en las áreas de educación y trabajo social. En relación con el desarrollo emocional, son aquellas características del niño, de su entorno inmediato o incluso de su medio comunitario y social que constituyen un riesgo de déficit o de distorsión de las condiciones adecuadas para el despliegue de los recursos y de los cambios evolutivos que implica el desarrollo. Ahora bien, tan importantes como los factores de riesgo son los factores protectores*,

es decir, recursos propios del niño, o aspectos y modos del entorno que lo rodea, que permiten atravesar de modo más protegido las situaciones adversas que le toque vivir, o que favorecen el despliegue de sus propios recursos. En este sentido, es central tener en cuenta el aporte de capacidades individuales y recursos interiores del niño como factores protectores en sí mismos ante las situaciones estresantes.

Cuando situaciones de estrés psicosocial directo o indirecto – como violencia, pérdidas, inestabilidad habitacional– hacen impacto sobre un niño pequeño, lo que este pierde es la protección, la seguridad y el bienestar básicos; es decir, la “envoltura” protectora, sostenedora, que debe constituir su ambiente cuidador inmediato.

El ambiente cuidador debe funcionar como un factor protector que escude al niño de los eventos estresantes, reduciendo así su impacto. Si no ofrece protección, no solo, no ayuda sino que multiplica el impacto y, a través del efecto de la ansiedad y/u otras emociones negativas, puede incluso reforzarlo, funcionando así como un factor de riesgo para el niño.

Dentro de esta perspectiva también hay que considerar que cuanto más pequeño es el niño, mayores son el impacto y el riesgo, ya que los recursos propios con los que cuenta o que ha ido interiorizando a partir de la relación con su entorno todavía son insuficientes o inestables.

Otro elemento importante para considerar es la resiliencia, es decir, la capacidad del ser humano para sobreponerse a períodos de dolor emocional y traumas. Esa capacidad de resistencia se prueba en situaciones de fuerte y prolongado estrés. Podría decirse que la resiliencia es la capacidad de sobreponerse a situaciones adversas¹².

Los factores que involucran estrés psicosocial constituyen un riesgo importante para el desarrollo e inciden en el establecimiento de dificultades y problemáticas, tanto en las relaciones del niño con los adultos como en sí mismo.

Muchos de estos factores son pasajeros e involucran cambios o acontecimientos inesperados (separaciones, mudanzas, internaciones

médicas), que demandan del niño en desarrollo y su familia la movilización de recursos internos y externos que permitan la adaptación. Pero otros tienen origen en situaciones crónicas de estrés, como la exclusión social. Los niños que crecen con sus derechos vulnerados, en condiciones de extremo aislamiento, con las necesidades más básicas insatisfechas, serán más vulnerables frente a las situaciones de estrés y con más probabilidades de presentar signos de sufrimiento en su desarrollo.

Siempre hay que tener en cuenta que el impacto final de un acontecimiento estresante o del estrés sostenido depende de tres elementos:

- La severidad del acontecimiento o situación (su intensidad y duración en ese nivel de intensidad; lo imprevisto del acontecimiento y la frecuencia e impredecibilidad de su recurrencia);
- La edad del niño, sus recursos innatos y la fuerza de su psiquismo en formación;
- La accesibilidad y la capacidad de los adultos que lo rodean para servir como amortiguadores y ayudar al niño a comprender el evento o las circunstancias difíciles, y lidiar con ello.

Las fuentes de estrés que constituyen factores de riesgo pueden estar presentes en la vida de un niño pequeño de diferentes maneras:

- Directa: por ejemplo, una enfermedad del niño que requiere su hospitalización.
- Indirecta: por ejemplo, uno de sus padres se enferma y esto lleva a una separación.

A su vez pueden ser:

- Agudas: por el impacto de un evento traumático como un accidente.
- Sostenidas: un ambiente hostil como estilo de relación en el hogar, por ejemplo.

A veces existe una serie de pequeños acontecimientos que de modo sostenido y acumulado inciden como fuente de estrés y factor de riesgo. Por ejemplo, una serie de viajes de trabajo de alguno de los adultos a cargo de su cuidado, aunque estos sean breves. Por otra parte, ciertos acontecimientos y transiciones específicos que forman parte de la experiencia normal en la cultura pueden devenir estresantes para un niño pequeño: por ejemplo, el nacimiento de un hermano o una mudanza de la familia. Algunos niños experimentan estas transiciones con dificultad, mientras que otros realizan las transiciones con suavidad y se adaptan a las nuevas circunstancias fácilmente.

Frente a situaciones de estrés, es posible que en el niño se den manifestaciones que pueden ceder si existe una respuesta adecuada del ambiente. Estas son:

- Pérdida de logros evolutivos ya adquiridos (regresiones).
- Interrupciones del desarrollo.
- Dificultades para relacionarse.
- Cambios o inestabilidad en el afecto.
- Síntomas específicos (por ejemplo, trastornos del sueño o miedos agudos).

Elementos del vínculo del cuidador primario con el bebé que pueden ser un factor de riesgo

Cuando prestamos atención a esta temática, en el caso de un bebé pequeño, debemos tener en cuenta también que hay modos en su crianza que inciden como factores específicos de riesgo, de manera invisible. Por ello, se deben evitar las siguientes situaciones:

- La inestabilidad de las figuras que ejercen los cuidados primarios, es decir, el cambio frecuente e imprevisible de los “rostros” que cuidan al bebé.
- La falta de establecimiento de rutinas y tiempos medianamente previsibles dentro de la vida cotidiana.

- El trato negligente en cuestiones básicas como la higiene, la alimentación, el respeto por las necesidades de descanso de un niño pequeño. Por ejemplo, un niño de 1 año necesita dormir por lo menos 12 horas por día (incluyendo siestas).
- La violencia en todas sus formas: verbal, física, dirigida al bebé o presente en su entorno.
- Las situaciones de hiperestimulación en las que el bebé no llega a procesar adecuadamente los estímulos que recibe y, en consecuencia, se desorganiza activamente o bien se retrae abstrayendo su atención del entorno.

3. Situaciones especiales: prematuridad y discapacidad

a. Prematuridad

Luego del nacimiento, el bebé prematuro puede presentar problemas para sobrevivir y crecer. Por eso necesita de la ayuda que se le brinda en la Unidad de Cuidados Intensivos de la clínica, hospital o centro en el que haya nacido para mantener su temperatura, alimentarse, oxigenarse adecuadamente, mantener la respiración y metabolizar la bilirrubina. Todos estos cuidados que permiten la supervivencia física son al mismo tiempo una situación de aumento de estímulos: cuantitativos (contacto con muchas personas, instrumental, aparatos, luces, alarmas) y cualitativos (experiencias de dolor). Al mismo tiempo, existe una disminución de los estímulos positivos que crean confort y seguridad (contacto con el cuerpo materno, amamantamiento, canciones, caricias). Esto representa una situación altamente estresante para el bebé, que suele retraerse para sobrevivir. Numerosos estudios han mostrado que las experiencias estresantes en los primeros meses de vida dejan secuelas emocionales y neurológicas. Por esto es importante disminuir y organizar la estimulación negativa y aumentar los estímulos que generan seguridad y experiencias tempranas de placer, favoreciendo el vínculo con los padres, el intercambio amoroso a través del contacto ocular, el tacto, la cercanía piel a piel y la voz.

El desarrollo psíquico y la estabilidad emocional que habrá de tener el niño dependen de las relaciones con sus cuidadores primarios. Los momentos iniciales de la relación son decisivos en el desarrollo posterior. La prematuridad puede ser pensada como una crisis psicosocial “accidental”. Los padres se deben enfrentar primero a la posibilidad de que su niño muera, luego hacer frente a una sensación de incapacidad por no haber sido capaces de llegar a gestar un bebé “a término”; después de unos días de incertidumbre, deben renovar la relación con su hijo, separado de sus padres hasta entonces, y más tarde adaptarse a las características particulares de cada niño prematuro. Los padres deben realizar un enorme esfuerzo psicológico para encarar la situación. Para poder atravesar con eficacia la crisis, los padres deben poseer la capacidad de comprender el problema de una manera realista, ser conscientes de lo que sienten y poder expresarlo, y pedir ayuda a otros.

En particular en las madres, el nacimiento de un niño prematuro provoca una importante crisis psicológica. Se observa en ellas una disminución de la autoestima porque no fueron capaces de retener a su niño los nueve meses de embarazo. La separación del bebé aumenta el sentimiento de fracaso. La madre asume una función de apoyo “periférica” que dificulta el proceso de apego y suele presentar sentimientos perturbadores y en ocasiones contradictorios. Las emociones más destacadas son ansiedad, temor a la muerte de su hijo y sentimiento de culpa. A veces se sienten culpables porque no pueden atender al bebé con la misma habilidad que las enfermeras. Aunque se sientan agradecidas, suelen sentir fuertes celos hacia las enfermeras, y aparecen sentimiento de hostilidad y desconfianza.

Para desarrollar un íntimo apego, la madre debe recibir de su bebé una respuesta a lo que ella hace. Si el niño la mira a los ojos y se mueve en respuesta a sus cuidados, se calma o responde positivamente, y esto produce un fuerte impulso en el sentimiento de apego.

b. Discapacidad

Para la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que se vive. Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias —problemas que afectan a una estructura o función corporal—, las limitaciones de la actividad —dificultades para ejecutar acciones o tareas— y las restricciones de la participación —problemas para participar en situaciones vitales—. Entonces, la discapacidad es el resultado de la interacción entre la condición de salud de una persona y las barreras medioambientales y personales que esa persona puede enfrentar (relación entre la condición de salud y los factores contextuales). Esta interacción además de ser compleja es siempre dinámica.

Desde un enfoque social, no se trata de un problema individual sino de una situación particular dada por las limitaciones que pueda presentar una persona y los obstáculos que impone la sociedad. El modelo de la diversidad propone el abandono del concepto de capacidad como manera de percibir y describir una realidad humana y aboga por el uso de la dignidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias, que conducen la sensibilización y a acciones positivas sobre personas con discapacidad.

Existen distintos tipos de discapacidad: motora, sensorial (auditiva, visual o táctil) y mental (respecto de la personalidad, intelectual, asociada).

Siempre hablar de discapacidad no es plantearse un punto de llegada sino un punto de partida y mucho más si las dificultades se presentan en un bebé recién nacido o un niño pequeño. Lo primero que se impone frente una situación que implique un desarrollo diferente con características particulares es la necesidad de la adaptación del medio (padres, familia, comunidad) a una realidad diferente a la esperada. Se requiere entonces un proceso de elaboración afectiva que puede ser muy costoso, pero que permite generar factores protectores que prevengan ante la posibilidad de encontrarse con dificultades en el desarrollo

emocional del bebé. En este proceso, es necesario que los padres puedan conocer tanto el diagnóstico de su hijo, como los servicios, los tratamientos y los apoyos a los que pueden acceder, y las formas para hacerlo.

El anuncio de una discapacidad, cualquiera sea, no debería implicar en sí misma la aparición de problemas en el desarrollo emocional. Siempre que se atienda a la necesidad de un apoyo familiar y para el niño, con el propósito de ir creando la posibilidad de atender a sus requerimientos particulares en el camino del desarrollo integral.

Aun en familias equilibradas, la noticia constituye una crisis. Esto implica un período de desequilibrio psicológico en personas que enfrentan un problema importante, y que por el momento no pueden evitar ni resolver con los recursos acostumbrados. Surgen sentimientos ambivalentes y muy variados, como frustración, tristeza, descreimiento, negación, confusión, fracaso, enojo, agobio y sobreexigencia, sentimientos de soledad, una enorme responsabilidad impuesta por la discapacidad. Pero también pueden manifestarse sentimientos de agradecimiento, de enriquecimiento personal, alegría y satisfacción por llevar adelante un desafío. Cada familia y cada comunidad deben encontrar sus respuestas y sus propios recursos frente a un bebé distinto de lo esperado.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.

Nivel de Conocimiento: El conocimiento es toda aquella Información, concepto o idea que posee la madre de familia acerca de la estimulación temprana y está dada en base al desarrollo del área motora, de lenguaje y social.

Estimulación Temprana: Son acciones tendientes a incitar, avivar o invitar a la realización de alguna actividad concorde con la edad del niño, con la finalidad de reforzar la maduración de su sistema nervioso y muscular.

Menor de un Año: Es la persona sea hombre o mujer que está dentro del periodo de lactancia que va desde el nacimiento hasta los 12 meses aproximadamente.

Psicomotricidad.

Conjunto de técnicas que estudian las funciones psíquicas y motoras del organismo humano.

Psíquico.

Todo aquello relacionado con el contenido o funciones psicológicas del ser humano, como el sentimiento, las emociones, la inteligencia, la voluntad etc.

Motriz.

Referente a al aspecto motor del organismo humano como la tonicidad muscular, etc.

Sensomotricidad

Es la capacidad del propio cuerpo humano para desarrollar su coordinación cerebral muscular.

Perceptomotricidad

Es la organización y estructuración de la información sensorial tanto del propio cuerpo como del ambiente, que se integran en esquemas perceptivos que dan sentido a la realidad.

Deomotricidad

Es la capacidad simbólica y representativa del niño, es decir el niño puede razonar con los datos de la realidad y crear nuevos pensamientos en ausencia de los objetos.

Integral

Que abarca toda la unidad o la totalidad de un sistema, tratándose del educando niño se refiere a sus dimensiones: sensorial, perceptiva y representativa.

Educación

Proceso de formación integral del hombre considerado como ser multidimensional, para su desenvolvimiento en la vida social y cultural de en el seno de la sociedad

Desarrollo Emocional

El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes.

Capacidad empática

Es la capacidad de percibir en un contexto de comunicación interpersonal aquello que la otra persona puede sentir. Implica un sentimiento de participación afectiva respecto de la realidad emocional que afecta a la otra persona.

Comunicación no verbal o preverbal

Comunicación entre personas, que transmite emociones, afectos e ideas, sin el uso del lenguaje verbal, a través de sonidos, gestos y movimientos.

Confianza básica

Estado emocional de seguridad y despreocupación que se conforma luego de numerosas experiencias gratificantes entre el niño y sus cuidadores.

Desamparo originario

Estado de dependencia absoluta del lactante como consecuencia de su incapacidad de emprender una acción coordinada y eficaz para la satisfacción de sus necesidades.

Enuresis

Describe la incontinencia urinaria más allá de la edad en que es esperable que se logre el control vesical, a partir de los 4-5 años. La enuresis puede ser diurna, cuando la pérdida involuntaria de orina se da durante el día, o nocturna cuando esto ocurre por la noche, durante el dormir.

Esquema corporal

Es la representación mental que cada uno tiene de su cuerpo. Se construye a lo largo de los primeros años de vida. En esta construcción tienen una importante incidencia las experiencias y las percepciones internas respecto del movimiento corporal pero también el modo en que el bebé ha sido portado y tocado por los adultos.

Estereotipia

Actividad motriz organizada, repetitiva, no propositiva, que se lleva a cabo exactamente de la misma forma en cada repetición y que limita la gama de actividades e intereses del niño. Estos movimientos repetitivos parecen haber perdido toda función de comunicación y no tener destinatario.

Estrés psicosocial

Estado emocional correspondiente a experiencias en las que el individuo se siente amenazado en su integridad física y mental. Aparece angustia intensa con fuerte correlato de manifestaciones físicas.

Factores de riesgo

En relación al desarrollo emocional, son aquellas características del niño, de su entorno inmediato o incluso de su medio comunitario y social que constituyen un riesgo de déficit o de distorsión de las condiciones adecuadas para el despliegue de los recursos y de los cambios evolutivos que implica el desarrollo.

Factores protectores

En el campo de la primera infancia, los factores protectores señalan recursos propios del niño o aspectos y modos del entorno que lo rodea que permiten afrontar de modo más protegido las situaciones adversas que le toque atravesar.

Función familia

Esta noción se refiere a la red de subjetividades que sostienen al niño en desarrollo en el marco de un espacio ramificado de vínculos que no están representados solo por la familia nuclear convencional (Alizade, 2010). Esa red supera el mapa de filiaciones biológicas, incluye la presencia de seres significativos que intervienen en el proceso de desarrollo emocional del niño. Son personas que producen efectos psíquicos relevantes en la mente infantil.

Función materna

También llamada nutricia, es la función que consiste en el sostén físico y emocional del niño. La contención y la nutrición son dadas clásicamente por la madre, pero es ejercida por todos los cuidadores.

Función paterna

Es la función ordenadora, que va introduciendo al niño dentro del sistema de reglas y valores que corresponden a la sociedad en la que vive. Tradicionalmente, se adjudicaba al padre esta función, pero en realidad es ejercida por todos los cuidadores del niño.

Hiperestimulación

Situaciones en que el niño recibe más estimulación (sensorial o motriz) de la que es capaz de procesar, o cuando la estimulación no respeta los tiempos de procesamiento y las pausas necesarias generadas por la breve capacidad de atención del niño pequeño.

Neuroplasticidad

Es un reciente descubrimiento de la ciencia que muestra cómo el cerebro, a partir de sus propiedades, tiene la capacidad de moldearse de acuerdo con la experiencia. Esta capacidad está particularmente desarrollada en la niñez, al mismo tiempo que se va constituyendo el yo.

2.5 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

2.5.1 Hipótesis general

La estimulación temprana se relaciona directamente con el Desarrollo Emocional en Niños de 5 Años En Las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta 2014.

2.5.2 Hipótesis específicas

- a) La estimulación motora tiene relación directa con el desarrollo Emocional en los niños de 5 años en las instituciones Educativas Estatales del nivel inicial.
- b) La estimulación del lenguaje tiene relación directa con el desarrollo Emocional en los niños de 5 años en las instituciones Educativas Estatales del nivel inicial.
- c) La estimulación para la interacción social tiene relación directa con el desarrollo Emocional en los niños de 5 años en las instituciones Educativas Estatales del nivel inicial.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

3.1.1 Tipo

El estudio corresponde al diseño no experimental transversal correlacional, puesto que se trata de medir y evaluar la relación de dos variables: Estimulación temprana y desarrollo emocional.

3.1.2 Enfoque

El presente corresponde al enfoque cuantitativo de investigación, puesto que las variables son medibles y sus observaciones pueden ser expresadas numéricamente.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

La población para este proyecto está conformada por todos los alumnos y docentes de las Instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta del año 2014, que en total son:

Alumnos : 730

Docentes : 33

3.2.2 Muestra:

a. De docentes

La población docente está constituida por todos los profesores que laboran en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta, que en total son 33.

b. De alumnos

La muestra está constituida por todos los alumnos de Educación Básica de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Végueta que en total son 340, y se detallan en el siguiente cuadro:

Tabla 1
Submuestras de alumnos por instituciones educativas.

Nº	INSTITUCIONES EDUCATIVAS	SN	SN/N	SN/N(nt)	Sn	% =Sn/nt
----	--------------------------	----	------	----------	----	----------

01	N° 356	172	0.235616	80.10	80	0.24
02	N° 404	20	0.027397	9.31	9	0.03
03	N° 526	62	0.084932	28.88	29	0.08
04	N° 647	71	0.097260	33.07	33	0.10
05	N° 664	91	0.124658	42.38	42	0.12
06	663 LAS AMERICAS	63	0.086301	29.34	30	0.09
07	20880 ALCIBIADES FERNANDEZ GUERRERO	9	0.012329	4.19	4	0.01
08	N° 20353	70	0.095890	32.60	33	0.10
09	FE Y ALEGRIA	95	0.130137	44.25	44	0.13
10	VIRGEN DE GUADALUPE	64	0.087671	29.81	30	0.09
11	SONRISAS	13	0.017808	6.05	6	0.02
N = 730			0,999995	339.98	340	1,00

b. De docentes

La muestra de docentes está constituida por todos los docentes de la Instituciones Educativas del Nivel Inicial del Distrito de Végueta del año 2014, que en total son 33, por cuanto que es una población pequeña.

3.2.3 Procedimiento empleado para calcular el tamaño de muestra

a) **Fórmula para calcular la muestra inicial:**

$$n = \frac{Z^2 \cdot pq}{E^2}$$

Dónde:

n = Muestra inicial.

Z = Nivel de confianza.

p = Probabilidad de éxito.

q = Probabilidad de fracaso.

E = El error o nivel de precisión.

b) **Parámetros estadísticos empleados**

Z = 0.96

p = 0.60.

q = 0.40.

E = 0.04

b) **Fórmula para calcular la muestra ajustada:**

$$n_0 = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

Dónde:

n₀ = Muestra ajustada.

n = Muestra inicial.

N = Población.

d) **Fórmula para calcular las submuestras, es decir las muestras de ciclo de estudio.**

$$Sn = \frac{SN}{N} (nt)$$

Dónde:

Sn = Submuestras.

SN = Subpoblación.

N = Población

nt = Muestra total.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla 2
Operacionalización de variables.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Vi : V1 ESTIMULACION TEMPRANA	1. Estimulación motora 2. Estimulación del Lenguaje. 3. Estimulación para la interacción Social	1.1 Sostiene la cabeza llevada a posición prona. 1.2 Se sienta con apoyo. 1.3 Intenta caminar con ayuda. 2.1 Hablarle al vestirlo Alimentarlo. 2.2 Nombrarle las personas y cosas 2.3 Nombrarle partes de su cuerpo. 3.1 Acostumbrarlo con otras. 3.2 Acostumbrarlo a los ruidos. 3.3 Tenerlo con toda la familia.	18 preguntas
Vd. : V2	2.1 Conciencia de Cambio.	2.1.1 Intenta resolver sin ayuda sus problemas con otros niños. 2.1.2 Es autónomo para tomar decisiones y resolver sus conflictos con otros niños.	

DESARROLLO EMOCIONAL.	2.2 Modificación de la Conducta.	2.2.1 Respeta las reglas del juego sin protestar.	
		2.2.2 Espera su turno para participar en las actividades lúdicas bajo la supervisión de la docente.	
	2.3 Actitud de Cambio.	2.3.1 Se identifica con los valores de su grupo.	
		2.3.2 Sabe que es bueno y malo y empieza a comprender y aceptar las normas y las reglas.	
	2.4 Reacciones Emotivas	2.4.1 Reconoce expresiones emocionales en láminas.	
		2.4.2 Expresa verbalmente sus deseos, temores y alegrías.	

3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.

3.4.1 Técnicas a emplear

- a. Escala de Likert.
- b. Lista de cotejo.

3.4.2 Descripción de los instrumentos

- a. **La Escala de Likert.** - Se empleará este instrumento para recolectar datos sobre la Estimulación temprana realizada por los docentes del nivel inicial del distrito de Végueta.

- b. **La lista de cotejo.** - Se empleará este instrumento para evaluar el desarrollo emocional de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del distrito de Végueta.

3.5 TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

- a. Tabla de frecuencia.
- b. Estadígrafos de tendencia central
- c. Estadígrafos de dispersión.
- d. Razones, porcentajes y proporciones.
- e. SPS

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE CUADROS, GRÁFICOS E INTERPRETACIONES.

A. DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

I.- ESTIMULACIÓN TEMPRANA

1.1 Esquema corporal

- 1.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños interioricen conceptos como: rápido-lento, alta-bajo, cerca-lejos, grande-pequeño, etc. y los ponga en práctica.

Tabla 3
Interiorización de conceptos.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	3	0.09	9
b	Casi siempre	8	0.24	24
c	A veces	14	0.42	42
d	Casi nunca	7	0.22	22
e	Nunca	1	0.03	3
	total	33	1.00	100

n = 33

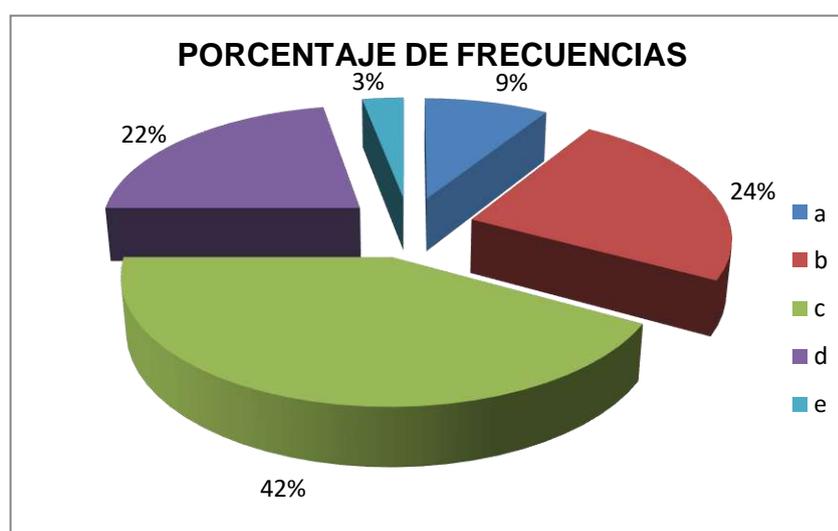


Figura 01: Interiorización de conceptos.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños interioricen conceptos como: rápido-lento, alta-bajo, cerca-lejos, grande-pequeño, etc. y los ponga en práctica, contestaron de la siguiente manera: 14(42%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi siempre; 7(22%) dijeron casi nunca; 3(9%) dijeron siempre y solo 1(3%) dijo nunca.

- 2.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños hagan una representación mental acerca de su cuerpo y sus partes, con sus mecanismos y posibilidades de movimiento.

Tabla 4
Representación mental acerca de su cuerpo y sus partes.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%

a	Siempre	7	0.22	22
b	Casi siempre	8	0.24	24
c	A veces	12	0.36	36
d	Casi nunca	5	0.15	15
e	Nunca	1	0.03	3
	total	33	1.00	100

n = 33

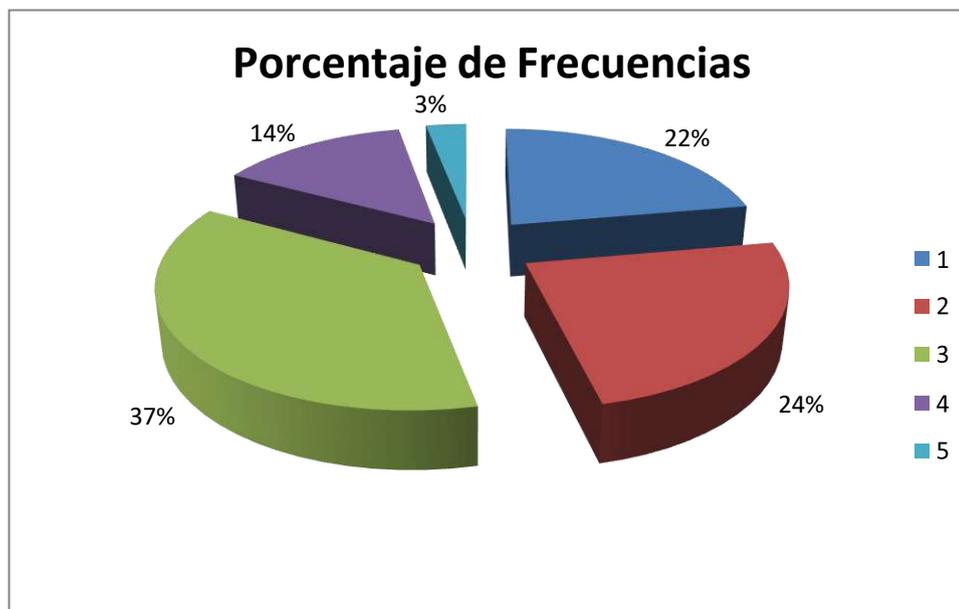


Figura 02: Representación mental acerca de su cuerpo y sus partes.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños hagan una representación mental acerca de su cuerpo y sus partes, con sus mecanismos y posibilidades de movimiento, contestaron de la siguiente manera: 12(32%) dijeron a veces, 8(24%) dijeron casi siempre; 7(22%) dijeron siempre; 5(15) dijeron casi nunca; 1(3%) dijeron nunca.

3.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños hagan burbujas, pompas de jabón, etc. y jueguen con ellas.

Tabla 5

Los niños hacen burbujas, pompas de jabón, etc. y jueguen con ellas.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%

a	Siempre	5	0.15	15
b	Casi siempre	5	0.15	15
c	A veces	14	0.43	43
d	Casi nunca	6	0.18	18
e	Nunca	3	0.09	9
		33	1.00	100

n = 33

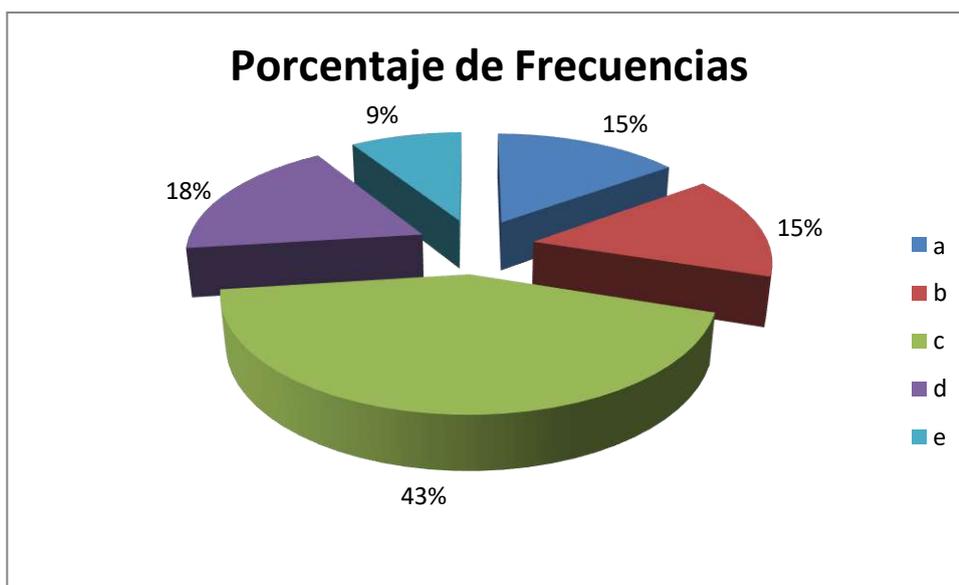


Figura 03: Los niños hacen burbujas, pompas de jabón, etc. y juegan con ellas.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños hagan burbujas, pompas de jabón, etc. y juegan con ellas, contestaron de la siguiente manera: 14(43%) dijeron a veces; 6(18%) dijeron casi nunca; 5(15%) dijeron siempre; 5(15%) dijeron casi siempre y 3(9%) dijeron nunca.

4.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños inflen un globo, soplen

Tabla 6

Los niños inflan un globo, soplan una vela, bolitas de papel, toman y votan el aire.

Código	Categoría	ni	Hi	%
a	Siempre	4	0.12	12

b	Casi siempre	7	0.22	22
c	A veces	16	0.48	48
d	Casi nunca	3	0.09	9
e	Nunca	3	0.09	9
	Total	33	1.00	100

n = 33

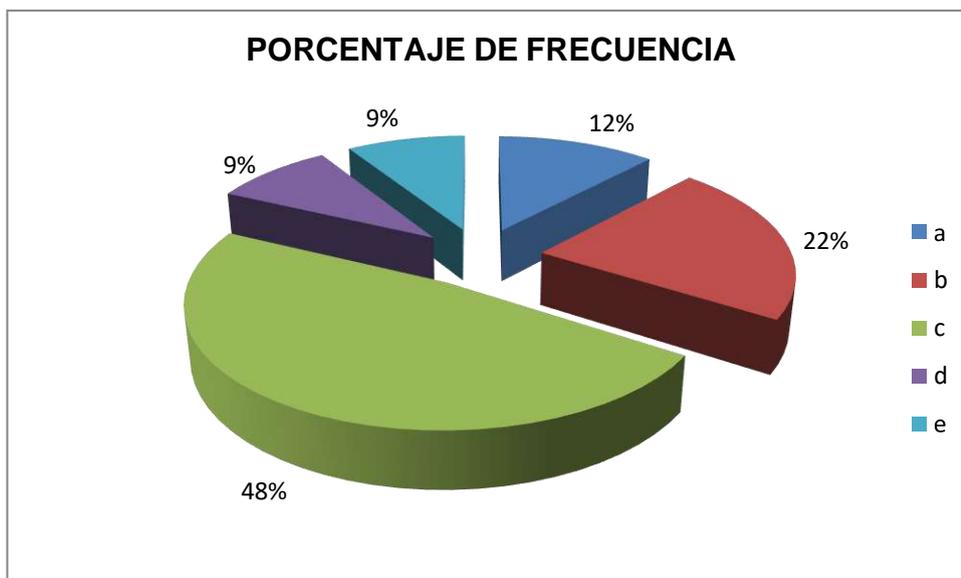


Figura 04: Los niños inflan un globo, soplan una vela, bolitas de papel, toman y votan el aire.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños inflen un globo, soplen una vela, soplen bolitas de papel, tomar y votar el aire; contestaron de la siguiente manera: 16(48%) dijeron a veces; 7(22%) dijeron casi siempre; 4(12%) dijeron siempre; 3(9%) dijeron casi nunca y nunca.

5.- En el desarrollo de su clase Ud. Utiliza la música y los juguetes (Muñecos, silbatos, etc.) como medio para trabajar la relajación con los niños y de esta manera puedan tomar conciencia de su cuerpo y bajar la tensión física y psíquica.

Tabla 7

Los niños utilizan la música y los juguetes.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	7	0.22	22

b	Casi siempre	5	0.15	15
c	A veces	13	0.39	39
d	Casi nunca	5	0.15	15
e	Nunca	3	0.09	9
Total		33	1.00	100

n = 33

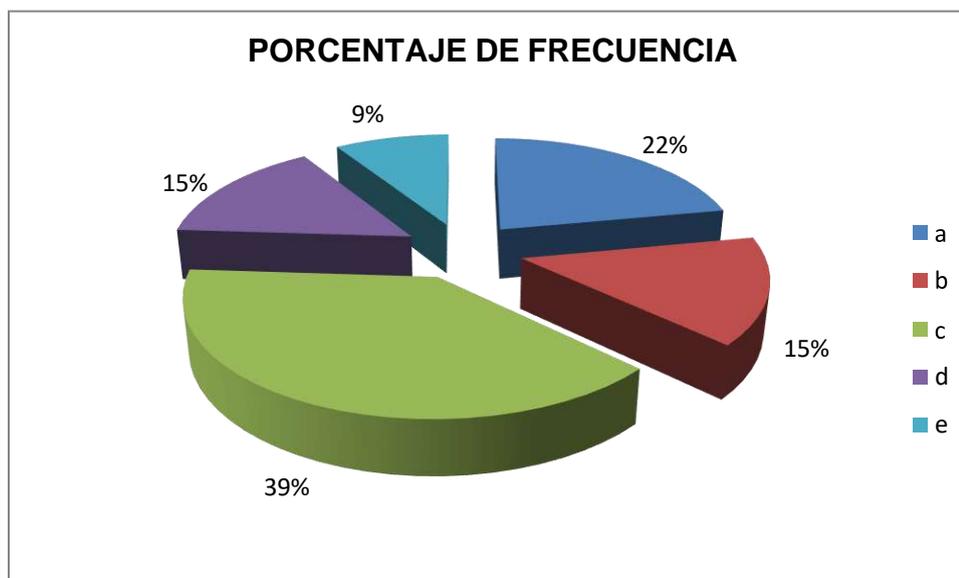


Figura 05: Los niños utilizan la música y los juguetes.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Utiliza la música y los juguetes (Muñecos, silbatos, etc.) como medio para trabajar la relajación con los niños y de esta manera puedan tomar conciencia de su cuerpo y bajar la tensión física y psíquica; contestaron de la siguiente manera: 13(39%) dijeron a veces; 7(22%) dijeron siempre; 5(15%) dijeron que casi siempre; 5(15%) dijeron casi nunca y 3(9%) dijeron que nunca.

1.2 ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL.

6.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen actividades manuales, como, por ejemplo: dar la mano, comer, dibujar o peinarse, tomando conciencia de lo que realiza con la mano izquierda o derecha.

Tabla 8

Los niños realicen actividades manuales: dar la mano, comer, dibujar o peinarse.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%

a	Siempre	4	0.12	12
b	Casi siempre	7	0.22	22
c	A veces	11	0.33	33
d	Casi nunca	8	0.24	24
e	Nunca	3	0.09	9
Total		33	1.00	100

n = 33

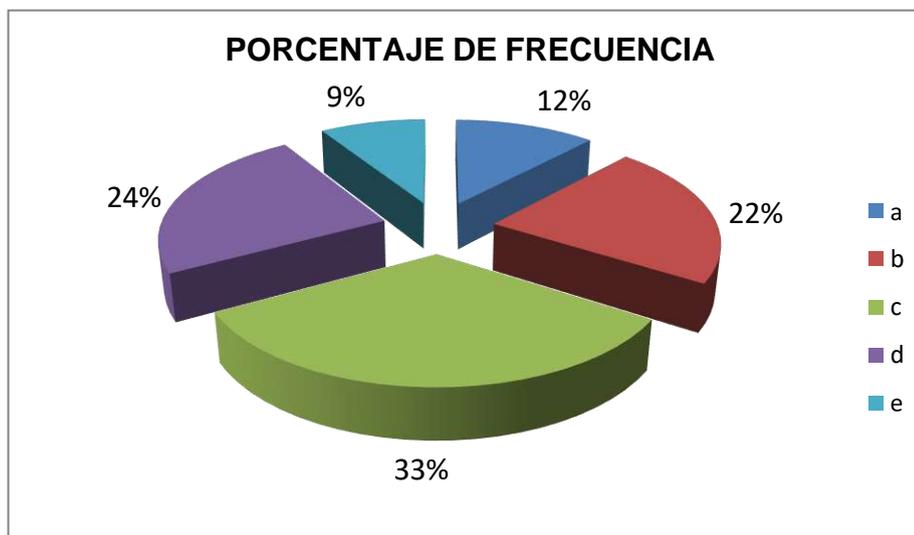


Figura 06: Los niños realicen actividades manuales: dar la mano, comer, dibujar o peinarse..

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen actividades manuales, como por ejemplo: dar la mano, comer, dibujar o peinarse, tomando conciencia de lo que realiza con la mano izquierda o derecha; contestaron de la siguiente manera: 11(33%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi nunca; 7(22%) dijeron que casi siempre; 4(12%) dijeron siempre y 3(9%) dijeron que nunca.

7.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños mantengan la constante localización de su propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición.

Tabla 9

Los niños mantienen la constante localización de su propio cuerpo.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	2	0.06	6
b	Casi siempre	3	0.09	9
c	A veces	17	0.52	52

d	Casi nunca	8	0.24	24
e	Nunca	3	0.09	9
Total		33	1.00	100

n = 33

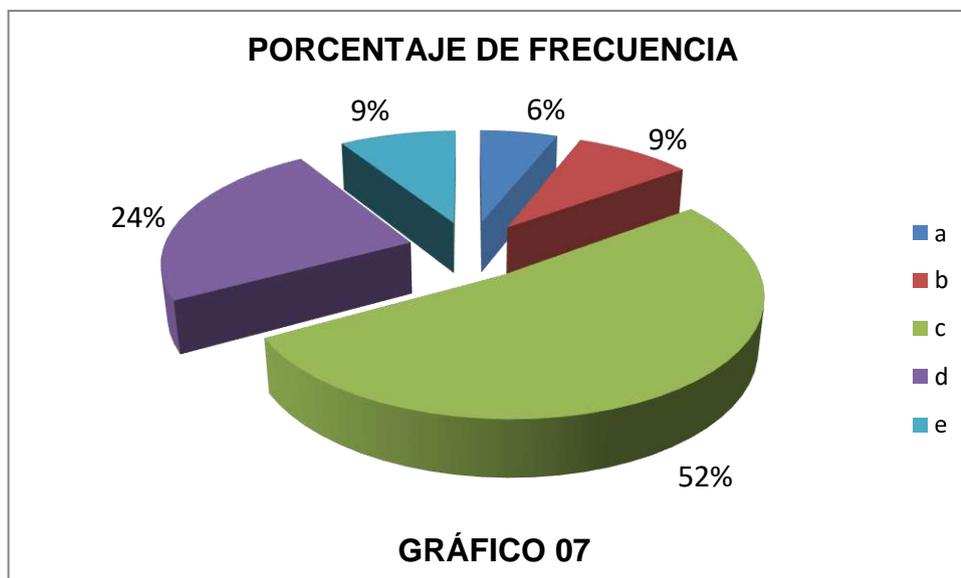


Figura 07: Los niños mantienen la constante localización de su propio cuerpo.

Interpretación

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños mantengan la constante localización de su propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición, contestaron de la siguiente manera: 17(52%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi nunca; 3(9%) dijeron que casi siempre; 3(9%) dijeron nunca y 2(9%) dijeron que siempre.

8.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños distingan y relacionen elementos u objetos, considerando su propio cuerpo con respecto al espacio en el que se desenvuelve.

Tabla 10

Los niños distinguen y relacionan elementos u objetos.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	4	0.12	12
b	Casi siempre	9	0.27	27
c	A veces	12	0.36	36
d	Casi nunca	7	0.22	22

e	Nunca	1	0.03	3
Total		33	1.00	100

n = 33

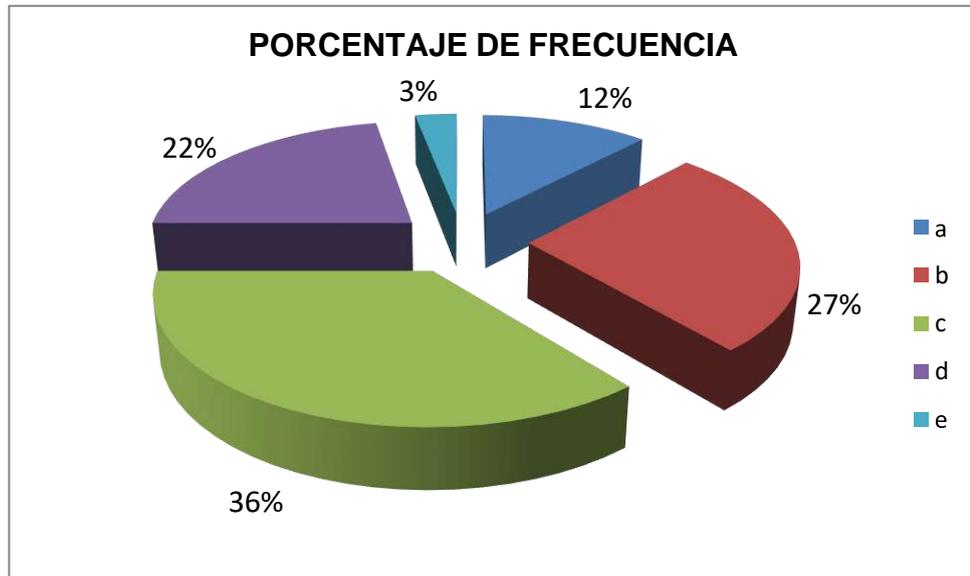


Figura 08: Los niños distinguen y relacionan elementos u objetos.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños distingan y relacionen elementos u objetos, considerando su propio cuerpo con respecto al espacio en el que se desenvuelve; contestaron de la siguiente manera: 12(36%) dijeron a veces; 9(27%) dijeron casi siempre; 7(22%) dijeron que casi nunca; 4(12%) dijeron siempre y 1(3%) dijo nunca.

9.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños sitúen en función de una perspectiva dada, los objetos o los elementos de un mismo objeto en relación con los demás.

Tabla 11

Los niños sitúan los objetos o los elementos del mismo en relación con los demás.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	2	0.06	6
b	Casi siempre	8	0.24	24
c	A veces	15	0.46	46
d	Casi nunca	5	0.15	15

e	Nunca	3	0.09	9
Total		33	1.00	100

n = 33

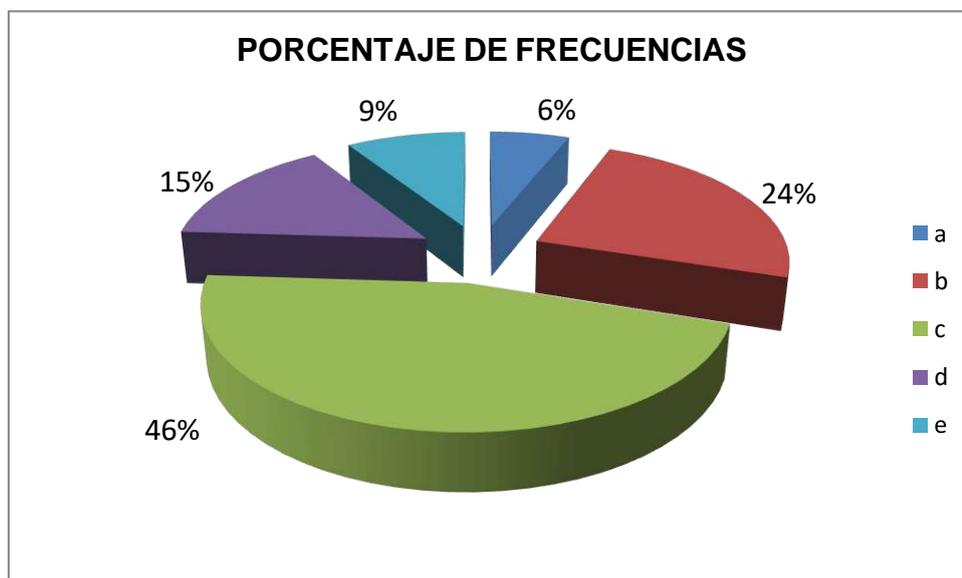


Figura 09: Los niños sitúan los objetos o los elementos del mismo en relación con los demás.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños sitúen en función de una perspectiva dada, los objetos o los elementos de un mismo objeto en relación con los demás, contestaron de la siguiente manera: 15(46%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi siempre; 5(15%) dijeron que casi nunca; 3(9%) dijeron nunca y 2(6%) dijeron que siempre.

10.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños establezcan relaciones complejas mediante la exploración y la experimentación dentro del entorno cercano.

Tabla 12

Los niños establezcan relaciones complejas entre la exploración y la experimentación.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	3	0.09	9
b	Casi siempre	8	0.24	24
c	A veces	12	0.37	37
d	Casi nunca	8	0.24	24
e	Nunca	2	0.06	6
	Total	33	1.00	100

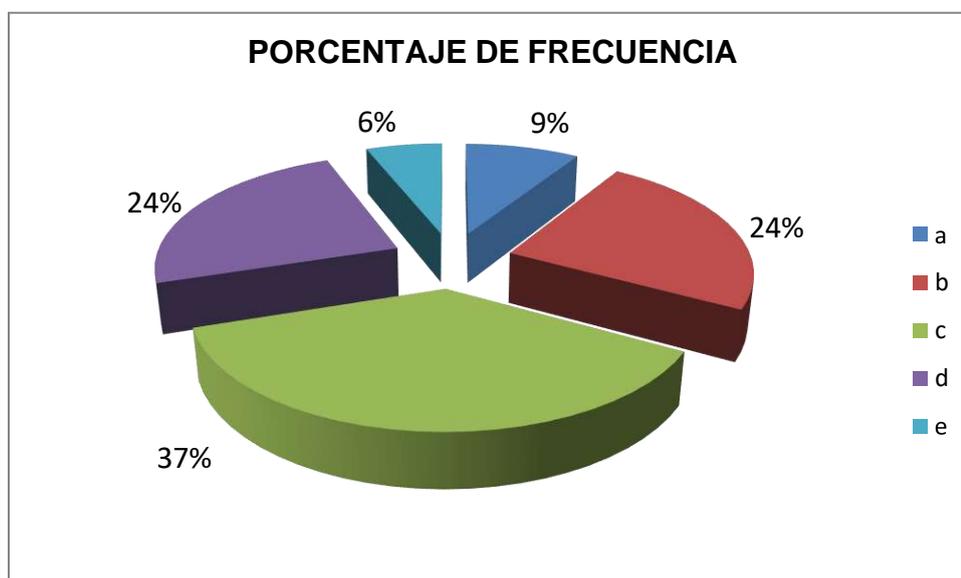


Figura 10: Los niños establezcan relaciones complejas entre la exploración y la experimentación.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños establezcan relaciones complejas mediante la exploración y la experimentación dentro del entorno más cercano, contestaron de la siguiente manera: 12(37%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi siempre; 8(24%) dijeron que casi nunca; 3(9%) dijeron siempre y 2(6%) dijeron que nunca.

1.3 COORDINACIÓN.

11.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños desarrollen la expresión corporal en base a sucesos cotidianos, acontecimientos o representaciones de historias, leyendas, rondas y cuentos, así como sentimientos y emociones.

Tabla 13

Los niños desarrollan la expresión corporal en base a sucesos cotidianos.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	5	0.15	15
b	Casi siempre	8	0.24	24
c	A veces	10	0.30	30
d	Casi nunca	4	0.12	12
e	Nunca	6	0.19	19

n = 33

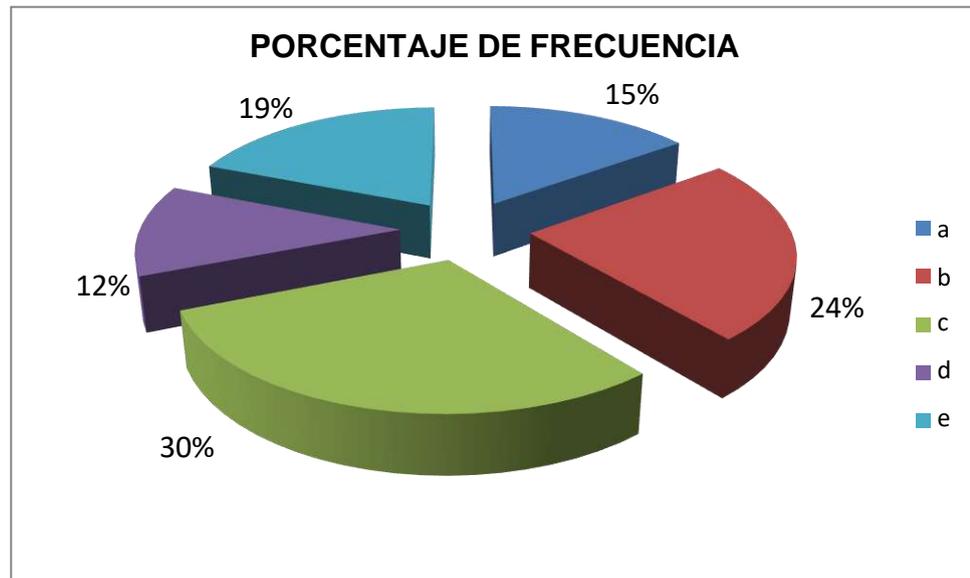


Figura 11: Los niños desarrollan la expresión corporal en base a sucesos cotidianos.

Interpretación

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños desarrollen la expresión corporal en base a sucesos cotidianos, acontecimientos o representaciones de historias, leyendas, rondas y cuentos, así como sentimientos y emociones, contestaron de la siguiente manera: 10(30%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi siempre; 6(19%) dijeron nunca; 5(15%) dijeron siempre y 4(12%) dijeron que casi nunca.

12.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen diferentes tipos de marcha, caminen, corran, salten, controlando voluntariamente el inicio y el final de los desplazamientos.

Tabla 14

Los niños realizan diferentes tipos de marcha.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	3	0.09	9
b	Casi siempre	4	0.12	12
c	A veces	15	0.46	46
d	Casi nunca	9	0.27	27
e	Nunca	2	0.06	6
	Total	33	1.00	100

n = 33

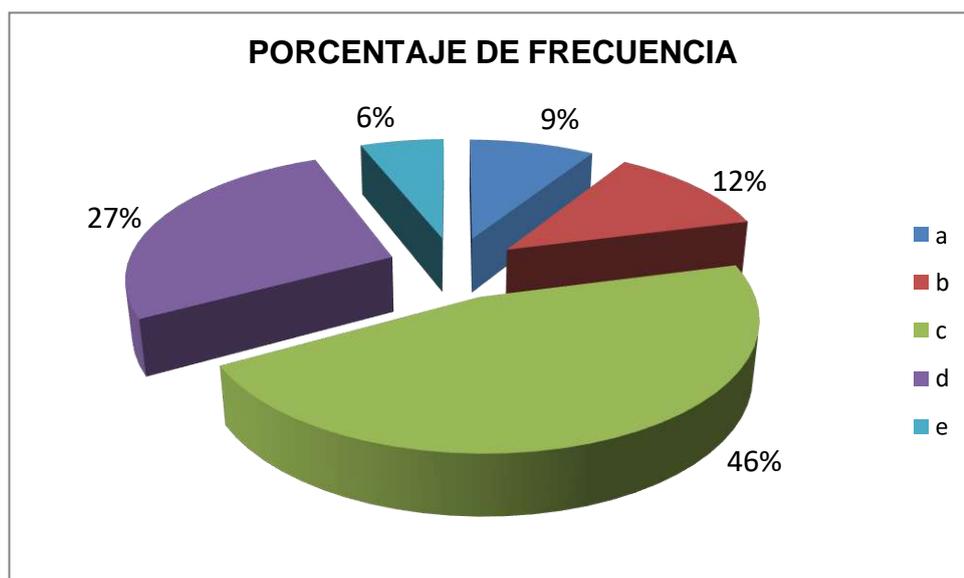


Figura 12: Los niños realizan diferentes tipos de marcha.

Interpretación

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen diferentes tipos de marcha, caminen, corran, salten, controlando voluntariamente el inicio y el final de los desplazamientos, contestaron de la siguiente manera: 15(46%) dijeron a veces; 9(27%) dijeron casi nunca; 4(12%) dijeron que casi siempre; 3(9%) dijeron siempre y 2(6%) dijeron que nunca.

- 13.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños coordinen su propia acción con la de los compañeros, poniéndose de acuerdo en ritmos, movimientos, direcciones dentro del entorno en el cual se encuentran.

Tabla 15

Los niños coordinan su propia acción con la de los compañeros.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	4	0.12	12
b	Casi siempre	10	0.30	30
c	A veces	16	0.49	49
d	Casi nunca	3	0.09	9
e	Nunca	0	0.00	0
	Total	33	1.00	100

n = 33

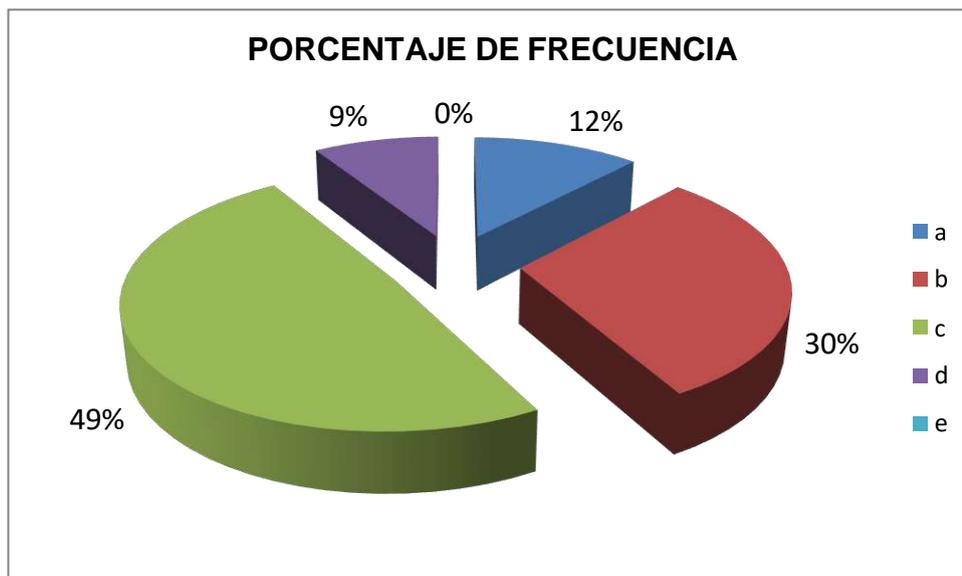


Figura 13: Los niños coordinan su propia acción con la de los compañeros..

Interpretación

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños coordinen su propia acción con la de los compañeros. Poniéndose de acuerdo en ritmos, movimientos, direcciones dentro del entorno en el cual se encuentran, contestaron de la siguiente manera: 16(49%) dijeron a veces; 10(30%) dijeron casi siempre; 4(12%) dijeron que siempre; 3(9%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijeron que nunca.

14.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños usen la comunicación y las relaciones que pueden establecer con sus compañeros y compañeras a través del cuerpo.

Tabla 16

Los niños usan la comunicación y las relaciones que establecen con sus compañeros.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	2	0.06	16
b	Casi siempre	5	0.15	15
c	A veces	12	0.37	37
d	Casi nunca	8	0.24	24
e	Nunca	6	0.18	18
	Total	33	1.00	100

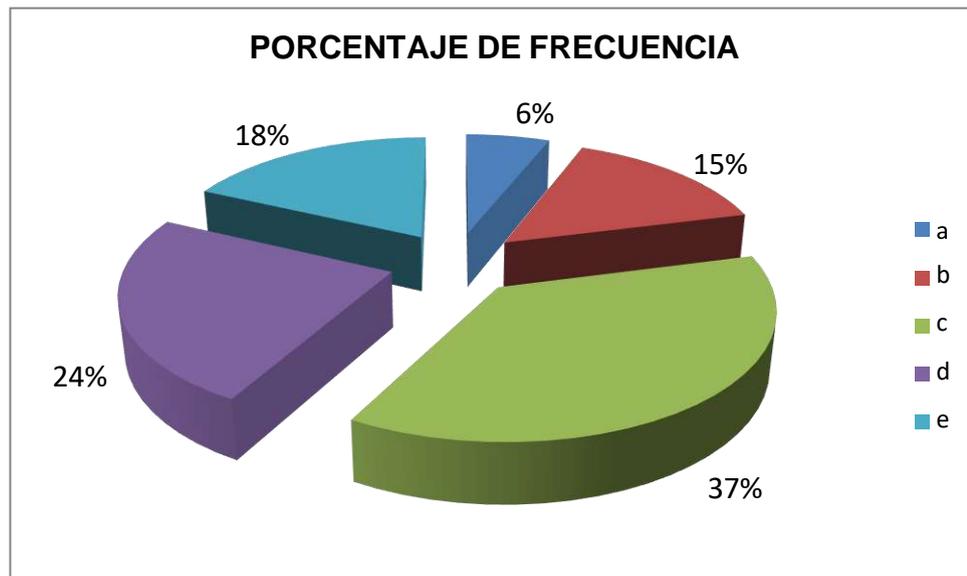


Figura 14: Los niños usan la comunicación y las relaciones que establecen con sus compañeros.

Interpretación

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños usen la comunicación y las relaciones que pueden establecer con sus compañeros y compañeras a través del cuerpo, contestaron de la siguiente manera: 12(37%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi nunca; 6(18%) dijeron nunca; 5(15%) dijeron casi siempre y 2(6%) dijeron siempre.

15.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños controlen las nociones de orientación estática: delante, detrás, a un lado y al otro lado, la direccionalidad adelante, lejos, cerca en el contexto en el cual se encuentran.

Tabla 17

Los niños controlan las nociones de orientación estática.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	2	0.06	6
b	Casi siempre	9	0.27	27
c	A veces	9	0.27	27
d	Casi nunca	8	0.24	24
e	Nunca	5	0.16	16
	Total	33	1.00	100

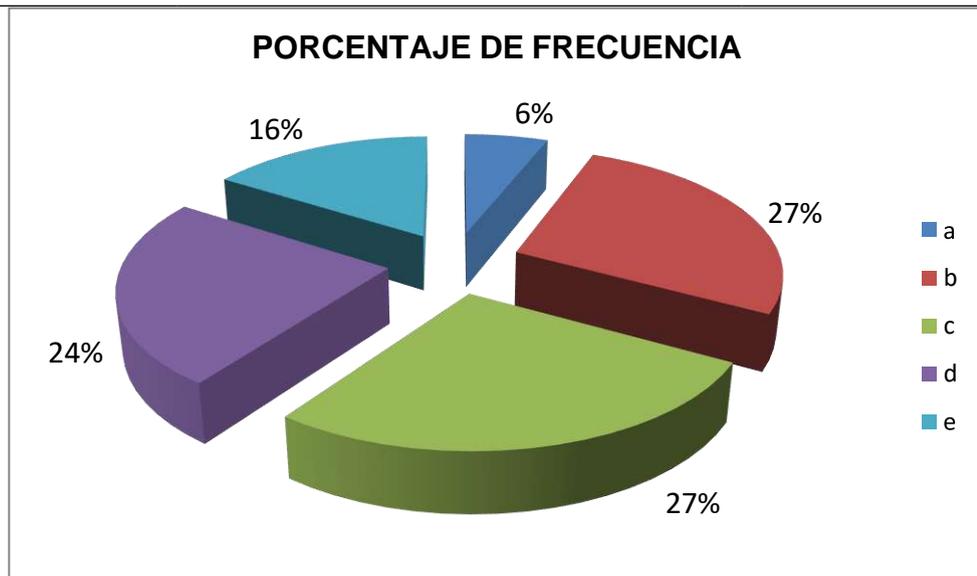


Figura 15: Los niños controlan las nociones de orientación estática.

Interpretación

De una muestra de 65 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños controlen las nociones de orientación estática: delante, detrás, a un lado y al otro lado, la direccionalidad adelante, lejos, cerca en el contexto en el cual se encuentran, contestaron de la siguiente manera: 9(27%) dijeron a veces; 9(27%) dijeron casi siempre; 8(24%) dijeron que casi nunca; 5(15%) dijeron nunca y 2(6%) dijeron siempre.

1.4 EQUILIBRIO.

16.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños adapten diferentes posiciones, disminuyendo la base de sustentación (espacio de apoyo): pararse con los pies juntos, de puntillas, con un pie.

Tabla 18

Los niños adaptan diferentes posiciones, disminuyendo la base de sustentación (espacio de apoyo).

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	2	0.06	6
b	Casi siempre	8	0.24	24
c	A veces	18	0.55	55
d	Casi nunca	2	0.06	6
e	Nunca	3	0.09	9
	Total	33	1.00	100

n = 33

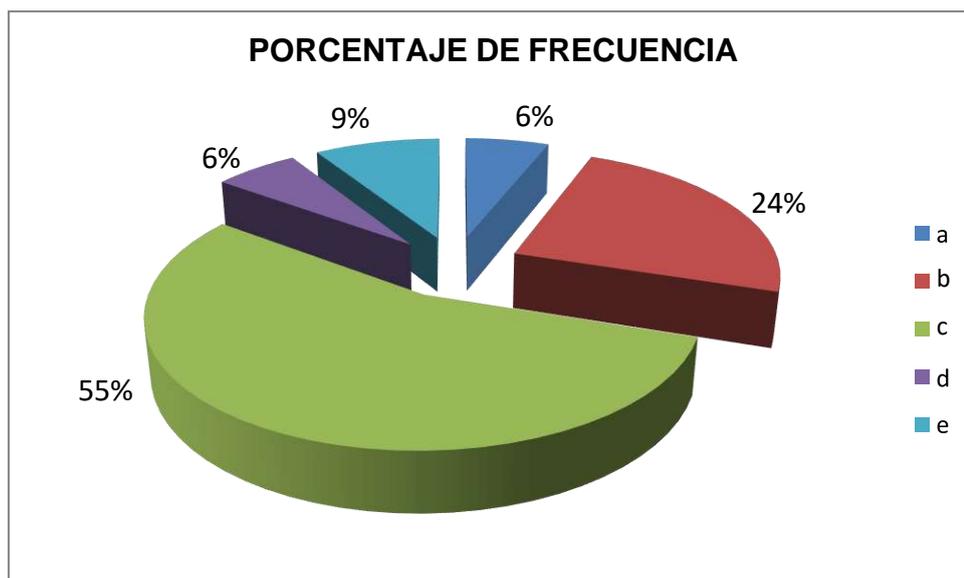


Figura 16: Los niños adaptan diferentes posiciones, disminuyendo la base de sustentación (espacio de apoyo).

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños adapten diferentes posiciones, disminuyendo la base de sustentación (espacio de apoyo): pararse con los pies juntos, de puntillas, con un pie, contestaron de la siguiente manera: 18(55%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi siempre; 3(9%) dijeron que nunca; 2(6%) dijeron casi nunca y 2(6%) dijeron siempre.

17.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños usen diferentes superficies de apoyo estáticos como una cuerda, un cubo, etc.

Tabla 19

Los niños usan diferentes superficies de apoyo estáticos como una cuerda, un cubo, etc.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	1	0.03	3
b	Casi siempre	6	0.18	18
c	A veces	16	0.49	49
d	Casi nunca	9	0.27	27
e	Nunca	1	0.03	3
	Total	33	1.00	100

n = 33

Figura 17: Los niños usan diferentes superficies de apoyo estáticos como una cuerda, un cubo, etc.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños usen diferentes superficies de apoyo estáticos como una cuerda, un cubo, etc., contestaron de la siguiente manera: 16(49%) dijeron a veces; 9(27%) dijeron casi nunca; 6(18%) dijeron que casi siempre; 1(3%) dijo nunca y 1(3%) dijo siempre.

18.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen reequilibrios: armar torres con cubos, conos, naipes, etc.

Tabla 20

Los niños realicen reequilibrios: armar torres con cubos, conos, naipes, etc.

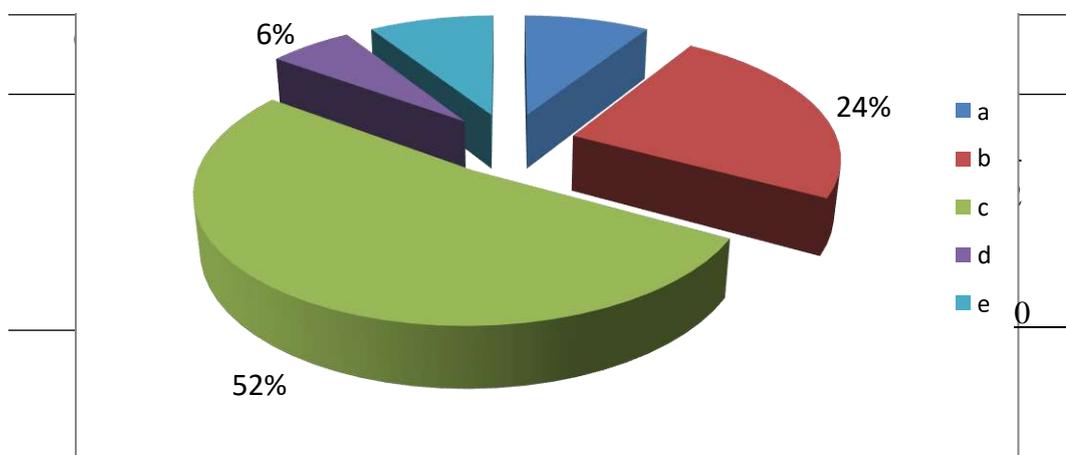


Figura 18: Los niños realicen reequilibrios: armar torres con cubos, conos, naipes, etc.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen reequilibrios: armar torres con cubos, conos, naipes, etc., contestaron de la siguiente manera: 17(52%) dijeron a veces; 8(24%) dijeron casi siempre; 3(9%) dijeron siempre; 3(9%) dijeron nunca y 2(6%) dijeron que casi nunca.

19.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen ejercicios como: caminar con una bolsa de arena en la cabeza o llevar objetos en las manos de un punto a otro.

Tabla 21

Los niños ejercicios como: caminar con una bolsa de arena en la cabeza o llevar objetos en las manos de un punto a otro

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	5	0.15	15
b	Casi siempre	6	0.18	18
c	A veces	14	0.42	42
d	Casi nunca	5	0.15	15
e	Nunca	3	0.09	9
	Total	33	1.00	100

n = 33

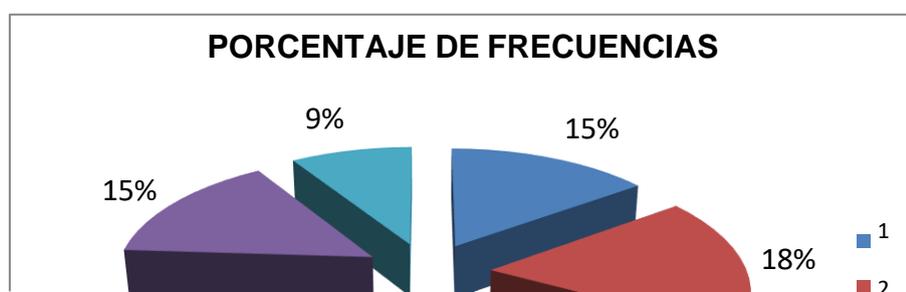


Figura 18: Los niños ejercicios como: caminar con una bolsa de arena en la cabeza o llevar objetos en las manos de un punto a otro.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen ejercicios como: caminar con una bolsa de arena en la cabeza o llevar objetos en las manos de un punto a otro, contestaron de la siguiente manera: 14(42%) dijeron a veces; 6(18%) dijeron casi siempre; 5(15%) dijeron que siempre; 5(15%) dijeron casi nunca y 3(9%) dijeron que nunca.

20.- En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños caminen sobre elementos con altura: bancas, muros, etc.

Tabla 22

Los niños caminen sobre elementos con altura: bancas, muros, etc.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	4	0.12	12
b	Casi siempre	9	0.27	27
c	A veces	9	0.27	27
d	Casi nunca	7	0.22	22
e	Nunca	4	0.12	12
	Total	33	1.00	100

n = 33

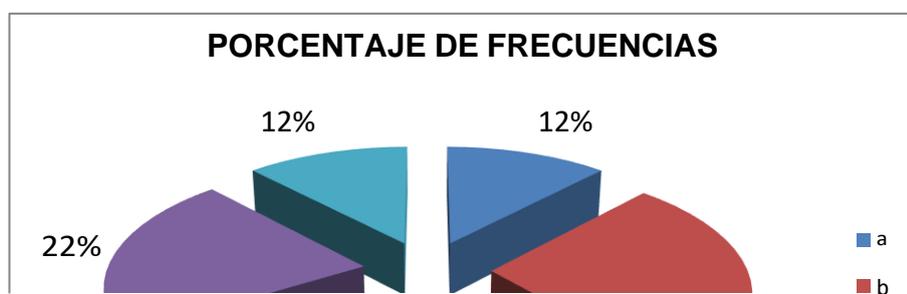


Figura 20: Los niños caminen sobre elementos con altura: bancas, muros, etc.

Interpretación:

De una muestra de 33 docentes respecto al enunciado: En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños caminen sobre elemento con altura: bancas, muros, etc., contestaron de la siguiente manera: 9(27%) dijeron a veces; 9(27%) dijeron casi siempre; 7(22%) dijeron que casi nunca; 4(12%) dijeron siempre y 4(12%) dijeron que nunca.

B) DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

II. DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO

Tabla 23
Frecuencias de notas de la dimensión conciencia de cambio.

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^{ni} \frac{X_i n_i}{n}$
07-08	7.5	5	0.01	5	0.01	1	0.11
09-10	9.5	12	0.04	17	0.05	4	0.34
11 - 12	11.5	55	0.16	72	0.21	16	1.86
13 - 14	13.5	114	0.34	186	0.55	34	4.53
15 - 16	15.5	139	0.41	325	0.96	41	6.34
17 - 18	17.5	10	0.03	335	0.99	3	0.51
19-20	19.5	5	0.01	340	1.00	1	0.29
		n = 340	1.00				13.97

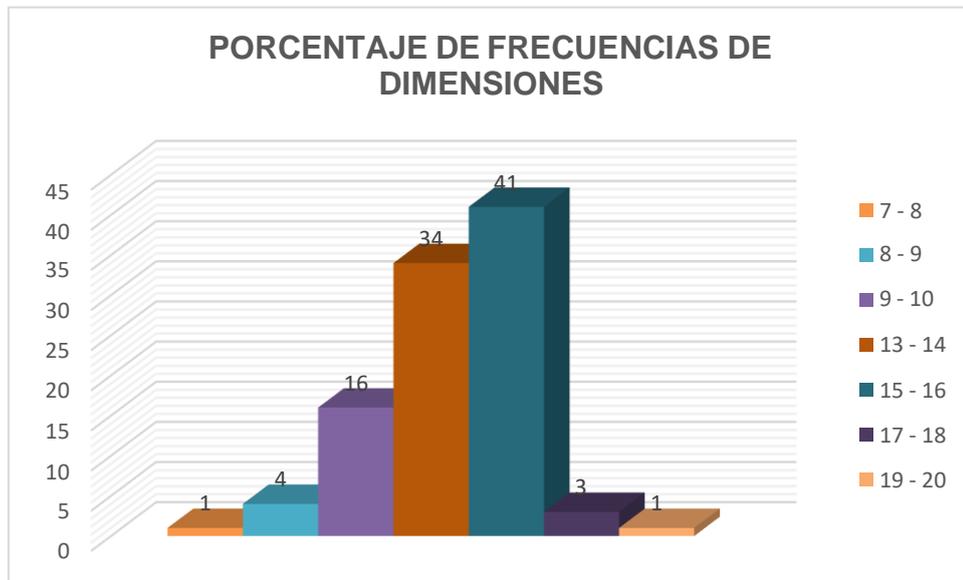


Figura 21: Frecuencias de notas de la dimensión conciencia de cambio.

Interpretación:

De una muestra de 340 niños de 0 a 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta, en la dimensión conciencia de cambio, se obtuvieron las siguientes notas: 139 (41%) obtuvieron entre 15 y 16; 114 (34%) obtuvieron entre 13 y 14; 55 (16%) obtuvieron entre 11 y 12; 12 (4%) obtuvieron entre 09 y 10; 10(3%) obtuvieron entre 17 y 18; 5(1%) obtuvieron entre 19 y 20; 5(1%) obtuvieron entre 7 y 8. El promedio de nota es de 13.97.

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^m \frac{Xi \cdot ni}{n}$
13 - 14	13.5	90	0.26	90	0.26	26	3.57
15 - 16	15.5	138	0.41	228	0.67	41	6.29
17 - 18	17.5	99	0.29	327	0.96	29	5.10
19 - 20	19.5	13	0.04	340	1.00	13	0.75
		n = 340	1.00			100	15.71

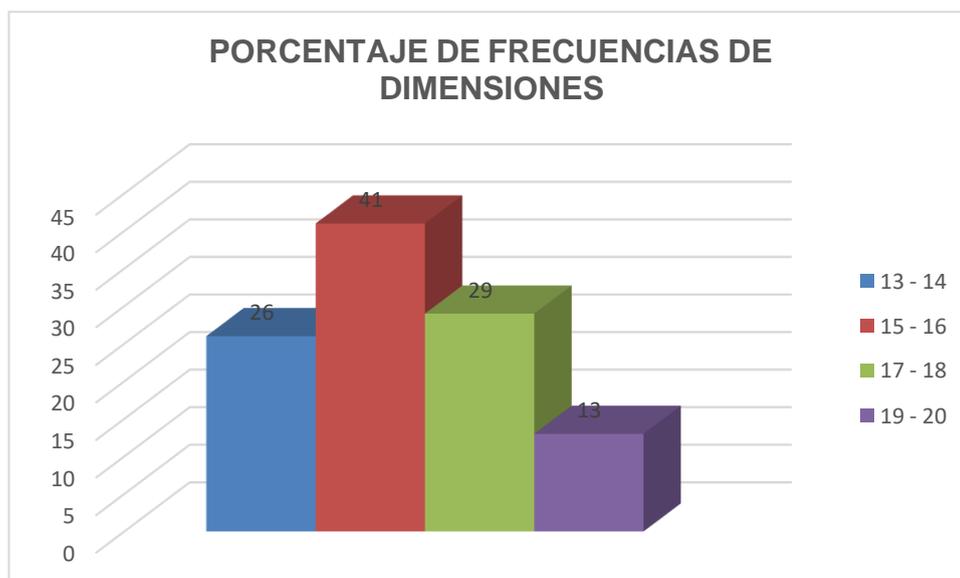


Figura 22: Frecuencias de notas de la dimensión modificación de la conducta.

Interpretación:

De una muestra de 340 niños de 0 a 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta, en la dimensión modificación de la conducta se obtuvieron las siguientes notas: 138(41%) obtuvieron entre 15 y 16; 99(29%) obtuvieron entre 17 y 18; 90(26%) obtuvieron entre 13 y 14; 13 (4%) obtuvieron entre 19 y 20. El promedio de nota es de 15.71.

Tabla 25

Frecuencias de notas de la dimensión actitud de cambio.

Li -Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^{ni} \frac{Xi \cdot ni}{n}$
11 - 12.	11.5	49	0.14	49	0.14	14	1.66
13 - 14	13.5	148	0.44	197	0.58	44	5.88
15 - 16	15.5	99	0.29	296	0.87	29	4.51
17 - 18	17.5	36	0.11	332	0.98	11	1.85
19 - 20	19.5	8	0.02	340	1.00	2	0.46
		n = 340	1.00			100	14.36

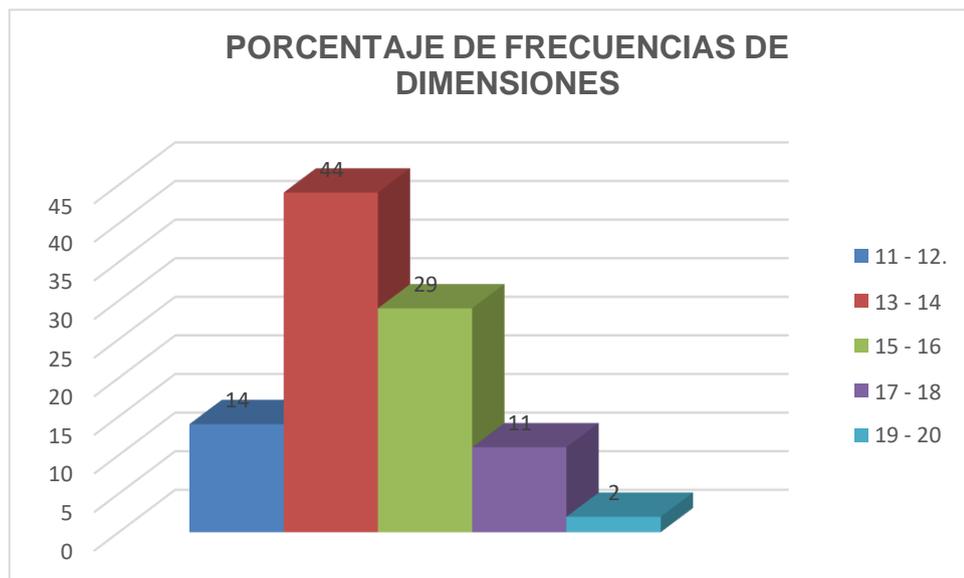


Figura 23: Frecuencias de notas de la dimensión actitud de cambio.

Interpretación:

De una muestra de 340 niños de 0 a 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta, en la dimensión Actitud de cambio se obtuvieron las siguientes notas: 148 (44%) obtuvieron entre 13 y 14; 99(29%) obtuvieron entre 15 y 16; 49 (14%) obtuvieron entre 11 y 12; 36(11%) obtuvieron entre 17 y 18; 8(2%) obtuvieron entre 19 y 20. El promedio de nota es de 14.36.

Tabla 26

Frecuencias de notas de la dimensión reacciones emotivas.

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^{ni} \frac{X_i n_i}{n}$
13 - 14	13.5	118	0.35	118	0.35	35	4.69
15 - 16	15.5	159	0.47	287	0.82	47	7.25
17 - 18	17.5	49	0.14	336	0.96	14	2.52
19 - 20	19.5	14	0.04	340	1.00	4	0.80
	n = 340		1.00			100	15.26

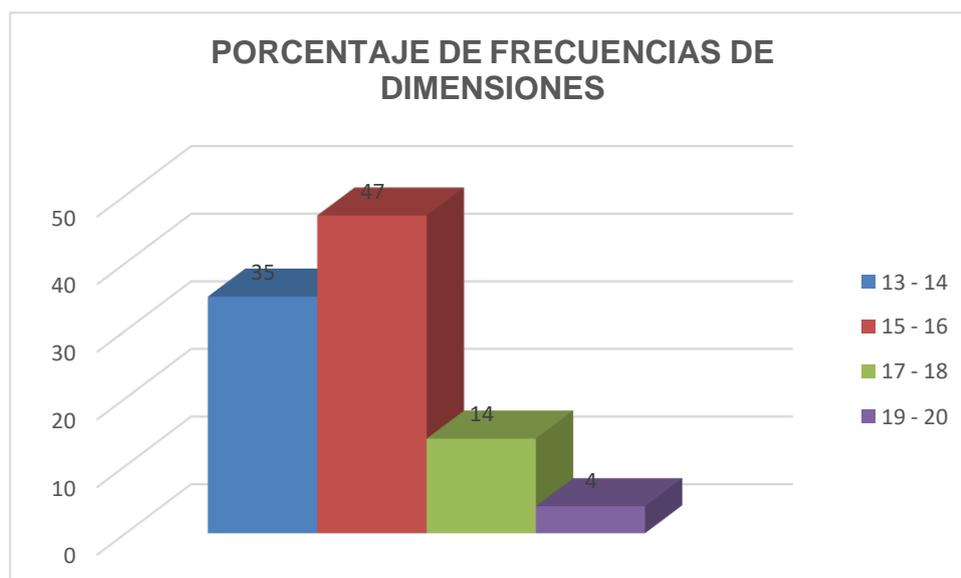


Figura 24: Frecuencias de notas de la dimensión reacciones emotivas.

Interpretación:

De una muestra de 340 niños de 0 a 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta, en la dimensión reacciones emotivas se obtuvieron las siguientes notas: 159 (47%) obtuvieron entre 15 y 16; 118(35%) obtuvieron entre 13 y 14; 49(14%) obtuvieron entre 17 y 18; 14(4%) obtuvieron entre 19 y 20. El promedio de nota es de 15.26.

Tabla 27

Frecuencias de notas de las cuatro dimensiones.

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^{ni} \frac{Xini}{n}$
07 - 08	7.5	1	0.00	1	0.00	0	0.02
09 - 10	9.5	3	0.01	4	0.01	1	0.08
11 - 12.	11.5	26	0.08	30	0.09	8	0.88
13 - 14	13.5	118	0.35	148	0.44	35	4.55
15 - 16	15.5	134	0.39	282	0.83	39	6.11
17 - 18	17.5	48	0.14	330	0.97	14	2.47
19 - 20	19.5	10	0.3	340	1.00	3	0.57

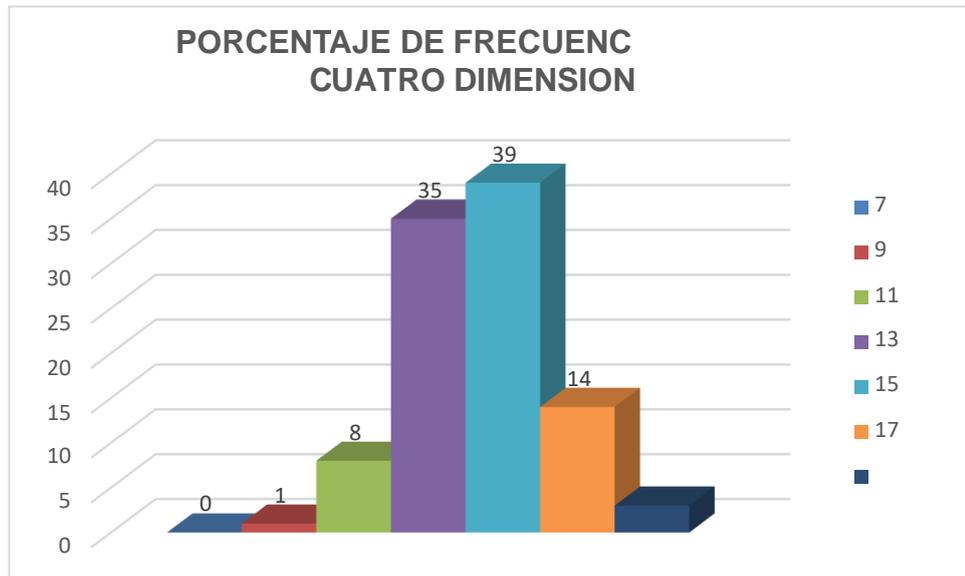


Figura 25: Frecuencias de notas de las cuatro dimensiones..

Interpretación

De una muestra de 340 niños de 0 a 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta, en las cuatro áreas se obtuvieron las siguientes notas: 134 (39%) obtuvieron entre 15 y 16; 118 (35%) obtuvieron entre 13 y 14; 48 (14%) obtuvieron entre 17 y 18; 26(8%) obtuvieron entre 11 y 12; 10(3%) obtuvieron entre 19 y 20; 1(0%) obtuvo entre 7y 8. El promedio de nota es de 14.68.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos de la variable independiente: Estimulación temprana.

		ESTIMULACIÓN TEMPRANA	ESQUEMA CORPORAL	ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL	COORDINACIÓN	EQUILIBRIO
N	Válidos	33	33	33	33	33
	Perdidos	308	308	308	308	308
Media		3,03	3,24	3,00	2,94	3,06
Error típ. de la media		,187	,190	,190	,199	,184
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3	3	3
Desv. típ.		1,075	1,091	1,090	1,144	1,059
Varianza		1,155	1,189	1,188	1,309	1,121
Asimetría		-,063	-,055	,000	-,008	-,127
Error típ. de asimetría		,409	,409	,409	,409	,409
Curtosis		-,222	-,304	-,362	-,552	-,055
Error típ. de curtosis		,798	,798	,798	,798	,798
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5
Suma		100	107	99	97	101
Percentiles	25	2,00	3,00	2,00	2,00	2,50
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Tabla 29

Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: Desarrollo emocional del niño de 5 años.

		DESARROLLO EMOCIONAL	CONCIENCIA DE CAMBIO	MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA	ACTITUD DE CAMBIO	REACCIONES EMOTIVAS
N	Válidos	340	340	340	340	340
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		14,68	13,98	15,71	14,36	15,26
Error típ. de la media		,107	,114	,095	,106	,091
Mediana		15,00	14,00	16,00	14,00	15,00
Moda		15 ^a	16	15 ^a	13 ^a	16
Desv. típ.		1,980	2,101	1,752	1,950	1,683
Varianza		3,920	4,412	3,068	3,801	2,831
Asimetría		,009	-,445	,183	,446	,610
Error típ. de asimetría		,132	,132	,132	,132	,132
Curtosis		,277	,758	-,662	-,037	,059
Error típ. de curtosis		,264	,264	,264	,264	,264
Mínimo		8	7	13	11	13
Máximo		20	20	20	20	20
Suma		5041	4752	5341	4883	5189
Percentiles	25	13,00	13,00	14,00	13,00	14,00
	50	15,00	14,00	16,00	14,00	15,00
	75	16,00	15,75	17,00	16,00	16,00

Tabla 30
*Escala valorativa para la variable independiente:
 Estimulación temprana.*

CÓDIGO	CATEGORÍA	PUNTAJE
S	Siempre	5
CS	Casi siempre	4
AV	A veces	3
CN	Casi nunca	2
N	Nunca	1

Tabla 31
Escala valorativa para la variable independiente: Desarrollo emocional del niño de 5 años.

CÓDIGO	CATEGORÍA	CUALIFICACIÓN	PUNTAJE	ESCALA VIGESIMAL
S	Siempre	Excelente	5	18 – 20
CS	Casi siempre	Bueno	4	15 – 17
AV	A veces	Regular	3	11 – 14
CN	Casi nunca	Deficiente	2	08 – 10
N	Nunca	Pésimo	1	00 – 07

4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS.

4.2.1 PRUEBA DE LAS HIPOTESIS ESPECÍFICAS

PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

a) **Hipótesis específica nula.**

La estimulación motora no se relaciona directamente con desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta.

b) **Hipótesis específica alternativa.**

La estimulación motora se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta.

c) **Regla para contrastar la hipótesis**

Si el valor $p > 0,04$, se acepta H_0 . Si el valor $p < 0,04$ se rechaza H_0 .

d) **Estadístico para contrastar la hipótesis.**

		ESTIMULACIÓN MOTORA	DESARROLLOE MOCIONAL
ESTIMULACION MOTORA	Correlación de Pearson	1	,812**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	33	33
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,812**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	33	340

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

e) **Interpretación**

Como el valor de $p = 0,000 < 0,04$, se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La estimulación motora que caracteriza a los niños de Educación inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta se relaciona directamente con el Desarrollo emocional de los niños.

2. La correlación de la estimulación motora con el desarrollo emocional es de 81,2%.

SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

a) Hipótesis específica nula

La estimulación del lenguaje no tiene relación directa con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta.

b) Hipótesis específica alternativa

La estimulación del lenguaje tiene relación directa con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta.

c) Regla para contrastar la hipótesis

Si el valor $p > 0,04$, se acepta H_0 . Si el valor $p < 0,04$ se rechaza H_0 .

d) Estadístico para contrastar la hipótesis.

		ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE.	DESARROLLO EMOCIONAL
ESTIMULACION DEL LENGUAJE.	Correlación de Pearson	1	,799**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	33	33
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,799**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	33	340

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

e) Interpretación

Como el valor de $p = 0,000 < 0,04$, se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La estimulación del lenguaje que caracteriza a los niños de Educación inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta se relaciona directamente con el Desarrollo emocional de los niños.
2. La correlación de la estimulación del lenguaje con el desarrollo emocional es de 79,9%.

TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

a) Hipótesis específica nula

La estimulación para la interacción social no se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta.

b) Hipótesis específica alternativa

La estimulación para la interacción social se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta.

c) Regla para contrastar la hipótesis

Si el valor $p > 0,04$, se acepta H_0 . Si el valor $p < 0,04$ se rechaza H_0 .

d) Estadístico para contrastar la hipótesis.

		ESTIMULACIÓN PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	DESARROLLO EMOCIONAL
ESTIMULACIÓN PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	Correlación de Pearson	1	,794**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	33	33
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,794**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	33	340

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

e) Interpretación

Como el valor de $p = 0,000 < 0,04$, se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La estimulación para la interacción social que caracteriza a los niños de Educación inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta se relaciona directamente con el desarrollo emocional de los niños.
2. La correlación de la estimulación para la interacción social con el desarrollo emocional es de 79,4%.

4.2.2 PRUEBA DE LA HIPOTESIS GENERAL

a) Hipótesis general nula.

La Estimulación Temprana no se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta, 2014.

b) Hipótesis general alternativa.

La Estimulación Temprana se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Végueta, 2014.

c) Regla para contrastar la hipótesis.

Si el valor $p > 0,04$, se acepta H_0 . Si el valor $p < 0,04$ se rechaza H_0 .

a) Estadístico para contrastar la hipótesis.

Tabla 36

Correlaciones: Estimulación Temprana y desarrollo emocional.

		ESTIMULACIÓN TEMPRANA	DESARROLLO EMOCIONAL
ESTIMULACIÓN TEMPRANA	Correlación de Pearson	1	,792**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	33	33
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,792**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	33	340

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

Como el valor de $p = 0,000 < 0,04$, se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La estimulación temprana de la psicomotricidad que tienen los niños de Educación inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta se relaciona directamente con el Desarrollo emocional de los niños.
2. La correlación de la enseñanza de la Estimulación temprana con el desarrollo Emocional de los niños es de 79,2%.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el proceso de prueba de hipótesis, tanto las específicas como la general, se ha confirmado que hay una conexión directa entre cada indicador de la variable independiente, que es la estimulación temprana, y el desarrollo emocional de niños de 5 años. Las hipótesis específicas están relacionadas con indicadores como el esquema corporal, la estructuración espacial, la coordinación y el equilibrio, y se ha establecido que estos tienen un impacto decisivo en las características del desarrollo emocional de los niños de 5 años en Educación Inicial en las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta.

En cuanto al análisis relacional de los indicadores de la variable independiente con la variable dependiente, los resultados adquieren importancia trascendental, ya que proporcionan la base informativa esencial para plantear alternativas de solución al problema de investigación que ha motivado el trabajo de tesis. Estas alternativas se vinculan directamente con la mejora de la estimulación temprana que reciben y desarrollan los niños de 5 años en ese nivel educativo.

La Prueba revela una relación entre las variables, con una tendencia a ser alta, registrando un valor de 0.792, superior a 0.50, lo que indicaría una relación positiva media. Además, se ha identificado la relación de las hipótesis específicas, mostrando correlaciones significativas.

La primera hipótesis específica revela una correlación de 0.812, indicando una conexión directa entre la estimulación motora y las características del desarrollo emocional en los niños de 5 años de Educación Inicial.

La segunda hipótesis específica, con una correlación de 0.799, demuestra una relación de nivel alto entre la estimulación del lenguaje y el desarrollo emocional de estos niños.

La tercera hipótesis específica exhibe una correlación de 0.794, destacando una acción determinante entre la estimulación para la interacción social y el desarrollo emocional de los niños de 5 años de Educación Inicial.

En relación con la hipótesis general, se ha obtenido un resultado de 0.853, indicando la existencia de una relación con tendencia a ser alta entre la variable independiente, estimulación temprana, y la variable dependiente, desarrollo emocional, en los niños de 5 años de Educación Inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta en 2014.

5.2 CONCLUSIONES

5.2.1 CONCLUSIONES PARCIALES: HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

1. Se ha evidenciado una relación positiva directa (0,812) entre estimulación motora de los niños y su desarrollo emocional en la educación inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta. Esta relación se refiere al hecho de que la puntuación promedio en la estimulación motora es de 3,24, considerada "regular" en la escala valorativa, mientras que la puntuación promedio en el desarrollo emocional es de 14,68, también clasificada como "regular". En otras palabras, existe una conexión directa positiva, ya que el nivel de la estimulación motora se califica como casi regular y el desarrollo emocional de niños de 5 años tiende a ser bueno.
2. En cuanto a la estimulación del lenguaje de los niños en la etapa inicial, guarda una relación positiva directa (0,799) con el desarrollo emocional en las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta. Esta relación se refleja en que la puntuación promedio en la estimulación del lenguaje es de 3,00, catalogada como "regular" en la escala valorativa, mientras que la puntuación promedio en el desarrollo emocional es de 14,68, calificada como "casi buena". En resumen, existe una conexión directa, ya que la valoración de la estimulación del lenguaje es regular y el desarrollo emocional de niños de 5 años tiende a ser bueno.
3. La estimulación para la interacción social de los niños en la etapa inicial presenta una relación positiva directa (0,794) con el desarrollo emocional en las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Végueta. Esta relación se manifiesta en que la puntuación promedio en la estimulación para la interacción social de los niños de inicial es de 2,94, considerada "regular" en la escala valorativa, mientras que la

puntuación promedio en el desarrollo emocional es de 14,68, clasificada como "casi buena". En síntesis, existe una conexión directa, ya que el nivel de estimulación para la interacción social es regular y el desarrollo emocional de niños de 5 años tiende a ser bueno.

5.2.2 CONCLUSIÓN GENERAL: HIPÓTESIS GENERAL

4. La comprobación evidencia que hay una conexión directa positiva considerable (0,792) entre la estimulación temprana y el desarrollo emocional de niños de 5 años en las instituciones educativas estatales del distrito de Végueta en 2014. Esta conexión se refiere a que la puntuación media en el nivel de estimulación temprana de los niños en la etapa inicial es de 3,03 en una escala valorativa donde 5 se considera el máximo puntaje, siendo esta calificación categorizada como "regular". En contraste, la puntuación media en el desarrollo emocional es de 14,68, calificada como "casi buena" en la escala valorativa. En resumen, hay una relación directa ya que el nivel de estimulación temprana se clasifica como regular y el desarrollo emocional de niños de 5 años tiende a ser bueno.

5.3. RECOMENDACIONES

1. Dado que la calificación media de la estimulación motora de los niños de 5 años indica un nivel regular y un desarrollo integral también de nivel regular, se hace imprescindible mejorar y fortalecer la estimulación motora. Esto contribuirá a elevar la calidad del desarrollo emocional de los niños en la etapa inicial de las instituciones educativas estatales del distrito de Huacho.
2. En referencia a la estimulación del lenguaje que realizan los niños, se ha establecido que esta se clasifica como regular. Por consiguiente, es aconsejable considerar y fomentar en ellos una estimulación del lenguaje con el objetivo de mejorar la calidad del desarrollo emocional de los niños de educación inicial en las instituciones educativas estatales del distrito de Huacho.
3. En relación con la estimulación para la interacción social de los niños, se ha determinado que esta se encuentra en un nivel regular. Por lo tanto, se recomienda tomar en cuenta este aspecto de la estimulación para la

interacción social del niño de 5 años y orientarlo para mejorar la calidad del desarrollo emocional de los niños de educación inicial en las instituciones educativas estatales del distrito de Huacho.

4. En lo que respecta a la estimulación temprana que presentan los niños, se ha establecido que este se sitúa en un nivel regular. En consecuencia, se aconseja tener en cuenta este aspecto y orientarlo para mejorar la calidad del desarrollo emocional de los niños de educación inicial en las instituciones educativas estatales del distrito de Huacho.

5.4 FUENTES DE INFORMACIÓN

- Aguilera, L. (2004). "La importancia de la intervención temprana en dificultades de la lectura dentro de los problemas de aprendizaje" Publicado abril 2005, monografias.com
- Berruezo, P. (1995). La pelota en el desarrollo psicomotor. Madrid: CEPE. 2ª edición.
- García Núñez, J.A.; Fernández Vidal, F. (1994). Juego y Psicomotricidad. Madrid: CEPE.
- Lièvre, I. y Staes L. (1992).). Psicomotricidad: Evolución, corrientes y tendencias actuales. Sevilla: Wanceulen.
- Mercer, C. (2006). Dificultades de Aprendizaje. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Muniáin, J. L. (2006). Manual de Educación Psicomotriz para educadores creativos. Psicomotricidad de Integración. Barcelona: edición propia.
- Santiuste y Beltrán (2000). Cómo formar la personalidad del niño. Ediciones CEAC. Barcelona, España.
- Ander, Ezequiel. (1982). Técnicas de Investigación Social. Editorial Humanitas. 21ava Edición. Buenos Aires Argentina.
- Alarcon, R. (1991). Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento. Universidad Cayetano Heredia. Lima Perú.
- Arias, F. (1991). Introducción a la Metodología de la Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento. Editorial Trillas. México.
- Boundon, R. y Lazarsfeld, P. (1973). Metodología de las Ciencias Sociales, Editorial Lara. Barcelona España.
- Carrasco, S. (2005). Metodología de la Investigación Científica. Aplicación en educación y otras ciencias sociales. Primera Edición. Editorial San Marcos. Lima Perú.
- Cervo, L. y Bervian, A. (1979). Metodología de la Investigación Social. Editorial Mc Graw Hill Latinoamericana S. A. Bogotá Colombia.
- Bernal, C. A. (2000). Metodología de la Investigación para administración y Economía. Editorial Printice Hall. Santa Fe de Bogotá Colombia.
- Carrillo, F. La tesis y el trabajo de investigación universitaria. Editorial Horizonte. Lima Perú 1998.

- De La Torre, E. O. y Navarro, R. (1982). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Flores, J. (1993). La Investigación Educacional. Una Guía para la Elaboración y Desarrollo del Proyecto de Investigación. Edic. Desiree. Lima Perú.
- Good, W y HATT, P. (1997). Métodos de Investigación Social, Editorial Trillas, México.
- Gomero, G. y Moreno, J. (1997). Procesos de la Investigación Científica. Fakir Editores. Lima Perú.
- Gusdorf, G. UNESCO. Washington. (1998). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista L. (1999). Metodología de la Investigación Científica. Segunda Edición. Editorial Mc Graw Hill México.
- Kerlinger, Fred N. (1996). Investigación del comportamiento. Tercera edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Levin, R. y Rubín, D. (1996). Estadística para administradores. Printice Hall. México.
- Méndez, C. (1996). Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas. Editorial Mc Graw Hill. Bogotá Colombia.
- Muñoz, C. (1998). Como elaborar y asesorar una investigación de tesis. Editorial Printice Hall. México.
- Padilla, H. (1995). El Pensamiento Científico. Editorial Trillas. México 1995.
- Pardinas, F. (1991). Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Ediciones Siglo XXI. México.
- Pick, S. y López, A. (1998). Cómo investigar en Ciencias Sociales. Editorial Trillas. México.
- Piscoya, L. (1995). Investigación Científica y Educacional. Un Enfoque Epistemológico. Amaru Editores. Lima Perú.
- Salkind, N. (1997). Metodología de la Investigación. Tercera Edición. Editorial Printice Hall Universidad de Kansas. México.

ANEXOS

INTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
PARA MEDIR LA VARIABLE
INDEPENDIENTE:
ESTIMULACIÓN TEMPRANA

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

ESCLA DE LIKERT

VARIABLE A MEDIR: ESTIMULACIÓN TEMPRANA

INSTRUCCIONES: Estimados docentes a continuación se presentan un conjunto de ítems sobre su trabajo de ESTIMULACIÓN TEMPRANA que realiza con sus alumnos, por favor responda con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito en el presente estudio de investigación. Marque con una (x) su respuesta en los recuadros valorados del 1 al 5.

N°	ITEMS	S	CS	AV	CN	N
		5	4	3	2	1
1.1	ESTIMULACIÓN MOTORA					
1	Sostiene la cabeza llevada a posición plena.					
2	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños hagan una representación mental acerca de su cuerpo y sus partes, con sus mecanismos y posibilidades de movimiento.					
	1.1.2 Respiración.					
3	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños hagan burbujas, pompas de jabón, etc. y jueguen con ellas.					
4	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños inflen un globo, soplen una vela, soplen bolitas de papel, tomar y votar el aire.					
	1.1.3 Relajación.					
5	En el desarrollo de su clase Ud. Utiliza la música y los juguetes (Muñecos, silbatos, etc.) como medio para trabajar la relajación con los niños y de esta manera puedan tomar conciencia de su cuerpo y bajar la tensión física y psíquica.					
1.2	ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL.					
	1.2.1 Orientación Espacial.					
6	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen actividades manuales, como, por ejemplo: dar la mano, comer, dibujar o peinarse, tomando conciencia de lo que realiza con la mano izquierda o derecha.					

7	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños mantengan la constante localización de su propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición.					
	1.2.2 Estructuración espacial					
8	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños distingan y relacionen elementos u objetos, considerando su propio cuerpo con respecto al espacio en el que se desenvuelve.					
9	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños sitúen en función de una perspectiva dada, los objetos o los elementos de un mismo objeto en relación con los demás.					
	1.2.3 Organización espacial.					
10	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños establezcan relaciones complejas mediante la exploración y la experimentación dentro del entorno más cercano.					
1.3	COORDINACIÓN.					
	1.3.1 Dinámica General.					
11	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños desarrollen la expresión corporal en base a sucesos cotidianos, acontecimientos o representaciones de historias, leyendas, rondas y cuentos, así como sentimientos y emociones.					
12	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen diferentes tipos de marcha, caminen, corran, salten, controlando voluntariamente el inicio y el final de los desplazamientos.					
	1.3.2 Segmentaria.					
13	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños coordinen su propia acción con la de los compañeros. Poniéndose de acuerdo en ritmos, movimientos, direcciones dentro del entorno en el cual se encuentran.					
14	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños usen la comunicación y las relaciones que pueden establecer con sus compañeros y compañeras a través del cuerpo.					
	1.3.3 Óculo-segmentaria.					
15	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños controlen las nociones de orientación estática: delante, detrás, a un lado y a otro,					

	la direccionalidad adelante, hacia o la distancia. Lejos, cerca en el contexto en el cual se encuentran.				
1.4	EQUILIBRIO.				
	1.4.1 Estático.				
16	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños adapten diferentes posiciones, disminuyendo la base de sustentación (espacio de apoyo): pararse con los pies juntos, de puntillas, con un pie.				
17	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños usen diferentes superficies de apoyo estáticos como una cuerda, un cubo, etc.				
	1.4.2 Dinámico.				
18	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen reequilibrios: armar torres con cubos, conos, naipes, etc.				
19	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños realicen ejercicios como: caminar con una bolsa de arena en la cabeza o llevar objetos en las manos de un punto a otro.				
20	En el desarrollo de su clase Ud. Hace que los niños caminen sobre elemento con altura: bancas, muros, etc.				

ESCALA VALORATIVA

CÓDIGO	CATEGORÍA	VALORACIÓN CUALITATIVA	PUNTAJE
S	Siempre	Muy bueno	5
CS	Casi siempre	Bueno	4
AV	A veces	Regular	3
CN	Casi nunca	Deficiente	2
N	Nunca	Muy deficiente	1

LAS INVESTIGADORAS

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
PARA MEDIR LA VARIABLE DEPENDIENTE:
DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO DE 5
AÑOS

ESCALA VALORATIVA

CÓDIGO	CATEGORÍA	VALORACIÓN CUALITATIVA	PUNTAJE
S	Siempre	Muy bueno	5
CS	Casi siempre	Bueno	4
AV	A veces	Regular	3
CN	Casi nunca	Deficiente	2
N	Nunca	Muy deficiente	1

LAS INVESTIGADORAS



UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACION
COMISION DE GRADOS Y TITULOS

MODALIDAD DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En Huacho a los **23** días del mes de **febrero** del año 2016, siendo las 2:00. p.m., se reunieron en el **Centro Virtual** de la Facultad de Educación, los señores miembros del Jurado:

Presidente(a) : Dr. SERGIO OSWALDO CARRASCO DIAZ DNI: 15655337
Secretario(a) : Dra. VICTORIA FLOR CARRILLO TORRES DNI: 15724523
Vocal : Mg. CARMEN ROSA BRAVO NUÑEZ DNI: 15581004
Asesor(a) : Dr. EUSTORGIO GODOY BENAVENTE RAMIREZ DNI: 15646678

Con la finalidad de evaluar la Sustentación de Tesis de las bachilleres: MILAGROS HAYDEE MEDINA GARCIA y PATRICIA ZULEMA OLIVERA GRADOS, en aplicación de la RESOLUCIÓN DE DECANATO N° 0338-2016 -FE, de fecha **22 de febrero de 2016**.

UNIDAD ACADEMICA : Facultad de Educación
ESPECIALIDAD : EDUCACIÓN INICIAL Y ARTE
TEMA : ESTIMULACION TEMPRANA Y DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS DE 5 AÑOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DEL NIVEL INICIAL DEL DISTRITO DE VEGUETA 2014.

Al finalizar la Sustentación de Tesis el Jurado Evaluador emite la siguiente calificación:

Nº	LETRAS	EQUIVALENCIA
17	Distaciable	Bueno

Siendo las.....m. horas se dio por concluido el acto de Sustentación de Tesis.






PRÉSIDENTE(A) Dr. SERGIO OSWALDO CARRASCO DIAZ
SECRETARIO(A) Dra. VICTORIA FLOR CARRILLO TORRES
VOCAL Mg. CARMEN ROSA BRAVO NUÑEZ
ASESOR(A) Dr. EUSTORGIO GODOY BENAVENTE RAMIREZ