

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



**Propuesta de Diseño Curricular para el
Nivel de Educación Inicial**

**Trabajo de graduación presentado por
AURA LISETH GODOY SOLANO DE O'CONNELL**

**para optar al grado académico de
maestría en currículo**

Guatemala,

2012

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



**Propuesta de Diseño Curricular para el
Nivel de Educación Inicial**

**Trabajo de graduación presentado por
AURA LISETH GODOY SOLANO DE O'CONNELL**

**para optar al grado académico de
maestría en currículo**

Guatemala,

2012

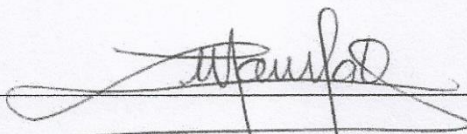
Vo.Bo.

(f) 
M.A. Mariela Isabel Zelada

Tribunal examinador

(f) x 
Dra. Violeta García

(f) 
M.A. Lillian Aguilar

(f) 
M.A. Mariela Isabel Zelada

Guatemala, 22 de octubre de 2012

ÍNDICE

Lista de cuadros	XI
Lista de gráficos.....	XII
Resumen	XIII
Abstrac	XIII
I. INTRODUCCIÓN	1
II. DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA	5
A. Antecedentes	5
B. Situación problema que plantea el trabajo profesional de graduación.....	12
C. Justificación.....	12
D. Descripción del modelo metodológico utilizado en el trabajo de graduación profesional ...	15
E. Objetivos.....	16
F. Objetivo general de la propuesta de modelo de trabajo profesional de graduación	17
G. Objetivos específicos de la propuesta de modelo de trabajo profesional de graduación.....	17
III. MARCO CONTEXTUAL	19
A. Guatemala en el mundo.....	19
B. Antecedentes legales.....	21
C. Recomendaciones y compromisos ratificados por el Estado de Guatemala en relación a la población infantil.....	22
D. Situación de la educación en el nivel inicial en Guatemala	25
1. Experiencias del Ministerio de Educación -MINEDUC-.....	25
2. De la Mano Edúcame	27
3. Proyecto de Atención Integral al Niño y la Niña de 0 a 6 años –PAIN-	28
4. Experiencias desde la Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente –SOSEP-.....	30
a. Hogares comunitarios	30
b. Creciendo bien	31
IV. MARCO TEÓRICO	35
A. El crecimiento y desarrollo del niño(a) sano.....	35

B.	Antecedentes sociales, culturales y económicos de los niños(as) en edad para la educación inicial	50
V.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR.....	53
A.	Teoría de la autorrelación interna o teoría relacional de Jean Baker Miller	55
B.	El behaviorismo o conductismo.....	57
C.	Teoría del aprendizaje social	61
D.	Teoría de las etapas cognoscitivas	63
E.	Inteligencia o Cociente de Inteligencia.....	72
F.	Estimulación Oportuna -EO-	74
G.	Efecto Mozart -EM-.....	78
H.	Afectividad -A-.....	82
I.	Teoría del Apego.....	83
VI.	PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL	87
A.	Fundamentación curricular del diseño	88
B.	Organización curricular	96
C.	Organización curricular según dimensión de niveles	97
D.	Organización según dimensión Vertical y Horizontal	100
E.	Organización curricular según el enfoque de aprendizajes	102
1.	Orientación didáctica de lo particular a lo general = hipotético inductivo	102
2.	Orientación didáctica de lo general a lo particular = hipotético deductivo	103
3.	Orientación didáctica de proyecto	104
F.	Estructura del diseño curricular referida a contenidos o saberes	106
G.	Estructura del diseño curricular referida a medios	108
H.	Esquemas de la estructura curricular para el diseño curricular propuesto.....	110
VII.	Perfiles curriculares para los ciclos maternal e infantil por grado.....	113
A.	Perfiles para el ciclo de maternal.....	116

B.	Perfiles para el ciclo de Infantil.....	119
VIII.	<i>Criterios de promoción</i>	123
A.	Ficha de evaluación maternal I	124
B.	Ficha de evaluación maternal II	125
C.	Ficha de evaluación maternal III	126
D.	Ficha de evaluación infantil I	127
E.	Ficha de evaluación infantil II	128
F.	Ficha de evaluación infantil III	129
IX.	<i>CONCLUSIONES</i>	131
X.	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	133
XI.	<i>GLOSARIO</i>	140

CONTENIDO

Lista de cuadros

Cuadro # 1	
Estructura de una neurona	36
Cuadro # 2	
Proliferación de sinapsis neuronales	39
Cuadro # 3	
Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de J. Peaget. Subetapas Etapa sensoriomotora	65
Cuadro # 4	
Clasificación del Apego, según Ainsworth	84
Cuadro # 5	
Propuesta de categorización de las Teorías del Aprendizajes -versus- Enfoque Curricular, Perspectiva Curricular y Ejes del Currículo Propuesto	95
Cuadro # 6	
Organización curricular según dimensión por niveles macro y micro ciclo maternal por grado y edad de atención	99
Cuadro # 7	
Organización curricular según dimensión por niveles macro y micro ciclo de infantil por grado y ciclos edad de atención	99
Cuadro # 8	
Organización según dimensión horizontal Para la propuesta de diseño curricular	101
Cuadro # 9	
Organización según dimensión vertical Para la propuesta de diseño curricular	101
Cuadro # 10	
Estructuras de diseño curricular referido a contenidos	107
Cuadro # 11	
Estructuras de diseño curricular según medios	109
Cuadro # 12	
Estructura curricular del ciclo de maternal del Currículo de Nivel Inicial	111
Cuadro # 13	
Estructura curricular del ciclo Infantil del Currículo de nivel inicial	111
Cuadro # 14	
Perfil curricular para el Grado Maternal I (3 a 6 meses)	116
Cuadro # 15	
Perfil curricular para el Grado Maternal II (6 a 9 meses)	117
Cuadro # 16	
Perfil curricular para el Grado Maternal III (9 a 12 meses)	118
Cuadro # 17	
Perfil curricular para el Grado Infantil I (12 a 18 meses)	119
Cuadro # 18	
Perfil curricular para el Grado Infantil II (18 a 24 meses)	120
Cuadro # 19	
Perfil curricular para el Grado Infantil III (24 a 36 meses)	121

Lista de gráficos

Gráfico # 1	
Costo de la repitencia en el sector público en el año 2000	6
Gráfico # 2	
Costo de la NO aprobación en el sector público en el año 2000	7
Gráfico # 3	
Tasa neta de matrícula en la educación preescolar 25 países de América latina y el Caribe. Avance 2000 -2006	9
Gráfico # 4	
Mapa población total de 0 a 5 años en porcentaje según total de la población de 0 a 5 años (2009)	10
Gráfico # 5	
Tasa de crecimiento medio anual de la población total y de la población de 0 a 5 años (Quinquenio 2005 – 2010)	21
Gráfico # 6	
Cobertura Tasa Neta de escolaridad para el nivel de educación Inicial	26

Resumen

La atención que reciben los niños/as en los primeros años actúa como un fuerte cimiento a lo largo de toda la vida. Razón importante para revisar y revalorizar el tipo y la calidad de experiencias a las que son expuestos los infantes durante esta etapa de crecimiento, desarrollo y madurez. Antecedentes a nivel Latinoamericano reportan que una atención y cobertura con calidad en la educación inicial y preprimaria, mejoran equidad y eficiencia en los sistemas educativos a nivel primario y logra cerrar la brecha de desigualdad entre niños/as atendidos, versus los no tuvieron acceso al nivel educativo inicial y sin saberlo, quedaron atrapados dentro de un contexto desfavorable que les marco para el resto de la vida, porque la falta de atención se dio en la edad en la cual este tipo de desigualdades afectan las ventanas de oportunidad para un bienestar futuro.

Guatemala en el 2002 tenía una población de 11,237,196 millones de habitantes (censo del Instituto Nacional de Estadística -INE-), de los cuales 1,637,580 eran niños entre los 0 y 4 años de edad. Según la pirámide poblacional para ese año el 60% de las personas oscilaban entre los 0 y los 30 años. Al asociar estos datos, se asume que la mayoría de los padres/madres de los infantes pertenecen a este grupo económicamente activo. De allí la inquietud de presentar una propuesta de diseño curricular para el nivel inicial que considere crecimiento, desarrollo y madurez de los infantes.

Abstrac

The attention a child receives during his first years of life becomes the foundation of how they will develop for the rest of their lives. For this reason, it's very important to review and strengthen the type and quality of experiences they are exposed to during this early stage where growth, development and maturity play a leading role. Latin American background reports that a high-quality early childhood education improves the equity and efficiency of educational systems and helps to close the gap between children that have received education versus those that did not. These last ones

remaining trapped in an unfavorable context and lack of opportunities for the rest of their lives, since they did not receive the attention they should have during their early years, compromising their future wellbeing.

In 2002, Guatemala had a population of 11.237, 196 million habitants (INE) from which 1, 637,580 where children between 0 and 4 years of age. According this population pyramid for that year 60% of the people oscillated between 0 and 30 years of age. When this data is associated it is assumed that most of the parents (mothers/fathers) of the infants belong to this economically active age group. This is why it is of great concern and importance to present a curricular design where growth, development and maturity are preponderant during the early childhood years.

Palabras claves

Crecimiento y desarrollo, madurez infantil, educación inicial.

I. INTRODUCCIÓN

La atención que reciben los niños y las niñas en los primeros años, actúa como un fuerte cimiento a lo largo de toda la vida. Por esa razón es importante revisar y revalorizar el tipo y la calidad de experiencias a las que son expuestos los infantes durante esta etapa de crecimiento y desarrollo. Desarrollo que se verá reflejado no solo en el ciclo vital de la infancia, sino también en los próximos años de escolaridad y más adelante en el progreso y productividad de estas personas dentro del país, pues a mediano o largo plazo, las experiencias recibidas por los infantes marcarán las posibilidades de potenciar el desarrollo intelectual, afectivo y social de los niños y futuros adultos.

Para cualquier sistema educativo la no aprobación, la repitencia y la deserción, tienen un alto costo económico y humano, situación que se hace presente como resultado no intencionado en muchos de los países de Latinoamérica, de los cuales no escapa Guatemala. Según indicadores publicados por Rubio (2002), en Guatemala el costo económico ocasionado en el año 2,000 por repitencia en el nivel primario del sector público, fue de Q292, 803,267 millones de quetzales, del cual el mayor porcentaje de costo se dio en primero primaria, costo que se disminuye por estudiante cuando este promueve de primero a sexto grado.

Existen antecedentes a nivel Latinoamericano que presentan mejores escenarios, en los cuales una atención y cobertura con calidad en la educación inicial y preprimaria, han supuesto mejora en equidad y eficiencia para los sistemas educativos, en el nivel primario. Esta mejora logró cerrar la brecha de desigualdad entre niños(as) que viven este problema, y que, sin saberlo, quedan atrapados dentro de un contexto desfavorable que les marca para el resto de la vida, porque dicha problemática se da, precisamente en la edad en la cual este tipo de desigualdades afectan las ventanas de oportunidad para un bienestar futuro.

Para Guatemala, como para otros países con quienes se comparte esta adversidad, la situación no es sencilla de abordar, ya que para erradicar las brechas de desigualdad

que sufre este sector poblacional, se tendrán que considerar otros factores más allá del educativo, como lo son el sociocultural, el político, el económico, el de salud, inclusive, la modificación o creación de políticas públicas con normativas de cuidado y resguardo para esta población. Por lo cual, una propuesta de diseño curricular para el nivel inicial visualizada de manera aislada, no será suficiente para eliminar el problema, si se considera que dicha problemática es multicausal.

De allí que la propuesta curricular debe ser flexible y visualizar desde el inicio una propuesta multidisciplinar que considere ser acompañada de atención primaria en salud y en seguridad alimentaria, entre otras, con lo cual se acotará la brecha de desigualdad y se dará mayor probabilidad de éxito en la intervención del problema. Asumiendo que junto a la atención educativa se ofrezca atención nutricional y de salud primaria, desde esa perspectiva ambas atenciones contarán con mayor control, puesto que, dentro de los centros educativos, los infantes son una población cautiva con triple servicio de atención -salud, nutrición y educación-, reto que el país debe atender a corto plazo

La población total de Guatemala en el año 2002 era de 11,237,196 millones de habitantes según el censo poblacional realizado por el Instituto Nacional de Estadística -INE-, de los cuales 1,637,580 eran niños(as) comprendidos entre los 0 y 4 años de edad. Según la pirámide poblacional de Guatemala presentada por López Méndez (observatorio/Toronto), el 60% de la población fluctúa entre los 0 y los 30 años. Al asociar estos datos, se puede asumir que la gran mayoría de la población guatemalteca, son los padres y madres de estos niños(as). Padres y madres que representan la fuerza laboral y fuente productiva para el país. Relacionando el factor fuerza laboral y productiva con la población de 0 a 6 años estimada para el 2010 esta es de 2,164,516. Si la tasa de natalidad se mantiene, se puede predecir que muy probablemente en el 2012 y en los años siguientes, este grupo etario de población aumentará y consecuentemente se verá aumentada la demanda de servicios de atención para niños/as comprendidos entre los 0 y 4 años, paralelo a ello la inserción laboral de los padres de familia de los infantes comprendidos entre estas edades, quienes son el sostén de las familias y la población productiva del país.

Los datos y referencias mencionadas en el trabajo, provienen de estudios sobre el crecimiento y desarrollo del niño(a) sano, así como estudios e investigaciones efectuadas en observaciones sobre el comportamiento y madurez infantil. Otros documentos sujetos a revisión fueron la Legislación Nacional de la República de Guatemala, la Ley de Educación Nacional y los diversos Convenios ratificados con Instituciones y Organismos Internacionales, insumos que se convirtieron en puntos referentes para la fundamentación de la propuesta de diseño curricular presentada. Además, se revisaron propuestas de diseño curricular de países de la región, entre ellos la experiencia de Costa Rica y Panamá y puntualmente la de Guatemala.

A manera de síntesis, la etapa de vida de los 0 a los 5 años es un espacio de tiempo irreplicable y sumamente vulnerable, todos los órganos y sistemas crecen y maduran a gran velocidad. El cerebro, centro indiscutible en la gran mayoría de estos procesos, experimenta la cúspide de su plasticidad (Coon 1999:394). Lo que constituye una poderosa razón para que niños(as) comprendidos entre estas edades y quienes por diversos motivos requieran del cuidado en centros dedicados a brindar este tipo de servicio, demanden de los mismos una atención profesional de calidad por el momento crucial que viven los infantes durante esos años de crecimiento y desarrollo.

El trabajo se justifica en cierta medida, porque si bien existe la propuesta curricular nacional base para atender a esta población, la cual fue publicada en noviembre del 2009 en la página web del MINEDUC, al momento dicho currículo aún se encuentra en la fase de divulgación. De allí que esta propuesta pueda contribuir aportando un mínimo insumo, para la reflexión, enriquecimiento, inclusión y/o modificación de la concreción curricular del currículo nacional base para el nivel inicial, el cual se implementará en salas de cuidado infantil, guarderías o centros que oferten atención educativa formal para este grupo etario.

II. DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

A. Antecedentes

La atención que reciben los niños y las niñas en los primeros cinco años de vida, actúa como un fuerte cimiento a lo largo de esta. Por esa razón, es importante revisar y revalorizar el tipo y la calidad de experiencias a las que son expuestos los infantes durante esta etapa de crecimiento y desarrollo. Ya que, a mediano y largo plazo estas experiencias marcan las posibilidades de potenciar un desarrollo intelectual, afectivo y social que, en el futuro, se verá reflejado en todo el ciclo vital del crecimiento y desarrollo del infante.

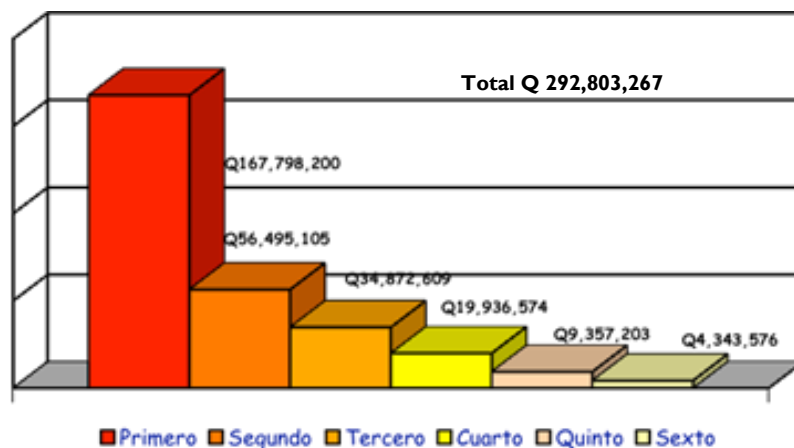
Peralta (OEA 1998) en la revisión sobre avances significativos de los aspectos por mejorar en las prácticas de atención a la primera infancia en los países de América Latina, reporta que los niños que asisten con regularidad a la educación preescolar, logran mejores resultados y éxito en la educación primaria, efecto evaluado en términos de desarrollo y crecimiento, así como de aprendizaje. El estudio reporta que los hallazgos más recurrentes son: mejor aprestamiento, menos dificultad en la adaptación al ambiente escolarizado, así como la obtención de mejores puntajes (calificaciones) en las mediciones de aprendizaje. Esta mejora fue reportada en puntajes referidos a la lectura en un estudio realizado en Chile por Filp. J. y en lectoescritura, en un estudio de Pozner realizado en Argentina; ambos autores citados por Peralta (1998:135). Estos logros consecuentemente llevaron a que los niños/as obtuvieran progresos más rápidos en términos de aprobación de grado en la educación formal, comportamientos que en buena medida se traducen en reducción de la tasa de no aprobación, repitencia y deserción, indicadores observados en los primeros años de la educación primaria.

El análisis de la problemática desde el aspecto educativo, debe considerar escenarios de sistemas educativos en los cuales se obtiene buenos resultados en función de mejora en la tasa de aprobación, disminución en la tasa de repitencia y deserción. Sin embargo, dicho análisis debe ir acompañado en la medida de lo posible

de la observación de otros factores como lo son: la alimentación adecuada y los programas de atención en salud primaria aplicados de forma regular y constante. Si estos beneficios se dan, a mediano y largo plazo se contribuye al logro del primero, segundo y cuarto Objetivos de Desarrollo del Milenio -ODM- (reducción de la pobreza, educación primaria universal para el 2015 y reducción de la mortalidad de los niños, respectivamente).

Para cualquier sistema educativo la no aprobación, la repitencia y la deserción tienen un alto costo económico y humano, situación que se hace presente como resultado no intencionado en muchos de los países de Latinoamérica, de los cuales, Guatemala no escapa. Según Bruneforth, Motivans y Zhang, 2003, el costo anual provocado por repitencia en 15 países de América Latina y el Caribe, se ha estimado en cerca de 11 mil millones de dólares por año. Entre estos, Brasil es el país de la región Latinoamericana que paga el costo más alto por este concepto, con más de ocho mil millones de dólares por año. En Guatemala, según Rubio (2002), el costo ocasionado en el año 2,000 por repitencia en el nivel primario del sector público, fue de Q292,803,267 millones de quetzales, el cual disminuye de primero a sexto grado por estudiante, sin embargo, el costo mayor se da en primero primaria, según muestra el Gráfico #1.

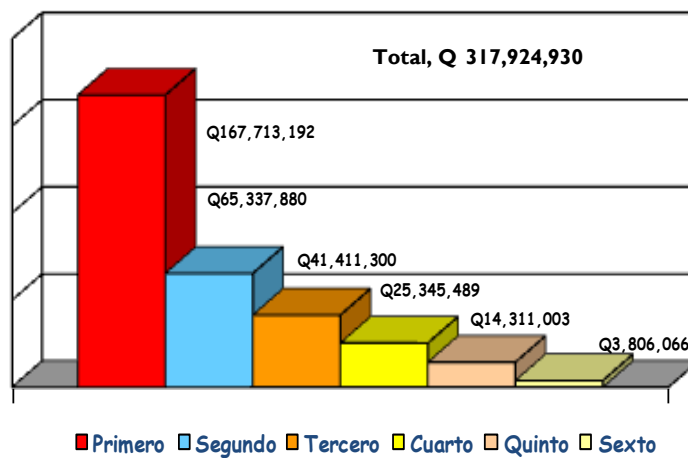
Gráfico #1
Costo de la repitencia en el sector público en el año 2000



Fuente. Unidad de Informática. 1999. Ministerio de Educación, Guatemala
Informe: Fernando, Rubio. 2002. Gran Campaña Nacional por la Educación, congreso "Calidad Educativa".
Guatemala. MEDIR/USAID

De manera similar el costo ocasionado en el año 2,000 por la no aprobación asciende a los Q317,924,930 millones y por la deserción a los Q 204,728,231 para el mismo año, mismo nivel y mismo sector. Si se suma los tres montos, el total haciende a más de 520 millones de quetzales de inversión, inversión que se transforma en gasto puesto que no se obtienen los resultados deseados. Situación que se aprecia en el siguiente gráfico, datos también presentados por Rubio en dicho estudio para MEDIR/USAID.

Gráfico # 2
Costo de la NO aprobación en el sector público en el año 2000



Fuente. Unidad de Informática. 1999. Ministerio de Educación, Guatemala

Informe: Fernando, Rubio. 2002. Gran Campaña Nacional por la Educación, congreso "Calidad Educativa". Guatemala. MEDIR/USAID

Según ese mismo estudio, el presupuesto de inversión asignado para el nivel primario en el mismo año fue de Q1,872,438,349.00 con un costo total por fracaso, no aprobación, deserción y repitencia de Q 815,456,428 millones. Lo que significó, que el 45% del presupuesto asignado para el nivel primario se gastará en efectos no pretendidos, de los cuales más del 50% (Q 434,942,254.00) se sucedieron en primero primaria.

Con los antecedentes mencionados como escenario, se podría asumir que una atención y cobertura de calidad en la educación inicial y preprimaria, supondría teóricamente mejora en la equidad y eficiencia del sistema educativo para este nivel. Si dicho supuesto se hace realidad, este tipo de intervenciones contribuirían en acotar la brecha de desigualdad educativa para los niños(as) que viven este problema y

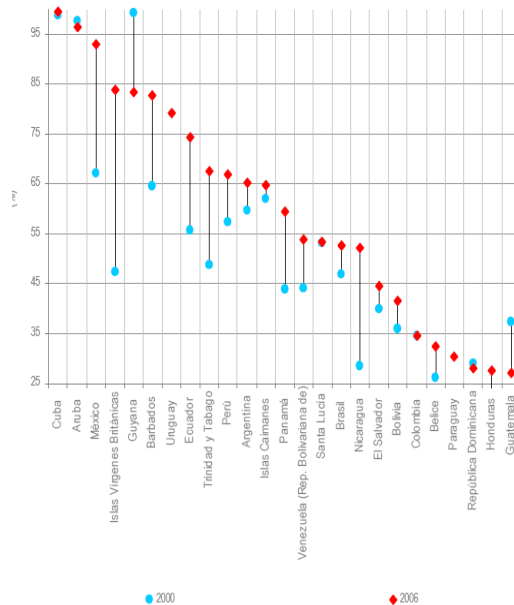
quienes, sin saberlo, quedan atrapados dentro de un contexto que se da precisamente en la edad en el cual este tipo de desigualdades, afecta las ventanas de oportunidad para un bienestar de vida futura.

En la actualidad se viven tiempos en los cuales se ha incrementado la participación laboral femenina, esto aplica tanto para países desarrollados, como para aquellos en vías de desarrollo, en donde el aporte económico al hogar por parte de la mujer, se ha tornado necesario. Dicha situación se ve cada vez con más frecuencia y no es ajena para la mujer guatemalteca en edad económicamente productiva. La inserción laboral de la mujer en edad productiva al trabajo fuera de casa, ha generado que las mujeres que son madres a estas edades, tengan la necesidad de atención de sus hijos(as). Atención generalmente demandada en centros de servicio educativo para los niveles: inicial, de 0 a 3 años y preprimario, de 4 a 6 años.

En el informe de la UNESCO 2006, “Bases sólidas, Atención y Educación de la Primera Infancia” (resumen 2007, pág. 6), la demanda de servicios educativos para niños en edad preescolar aumentó de modo progresivo en el Mundo. Es en América Latina y en la región del Caribe en donde se observa la tasa bruta de escolarización más elevada en el nivel preescolar (62%), en comparación con Asia Oriental y las regiones del Pacífico (40%), Asia Meridional y Occidental (32%), los Estados Árabes (16%) y el África Subsahariana (12%). Situación que para la región Latinoamericana y del Caribe significó aumento en la demanda e ingreso a la educación preprimaria, y en los lugares en donde no existían establecimientos para el nivel preprimario, aumentó el ingreso al primer año del nivel primario a partir de edades más tempranas a las edades establecidas para dicho nivel. Este panorama se visualiza en el gráfico # 3 del informe “Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007”.

Gráfico # 3
 (Indicador complementario)
 Tasa neta de matrícula en la educación preescolar
 25 países de América latina y el Caribe. Avance 2000 -2006
 (Porcentaje)

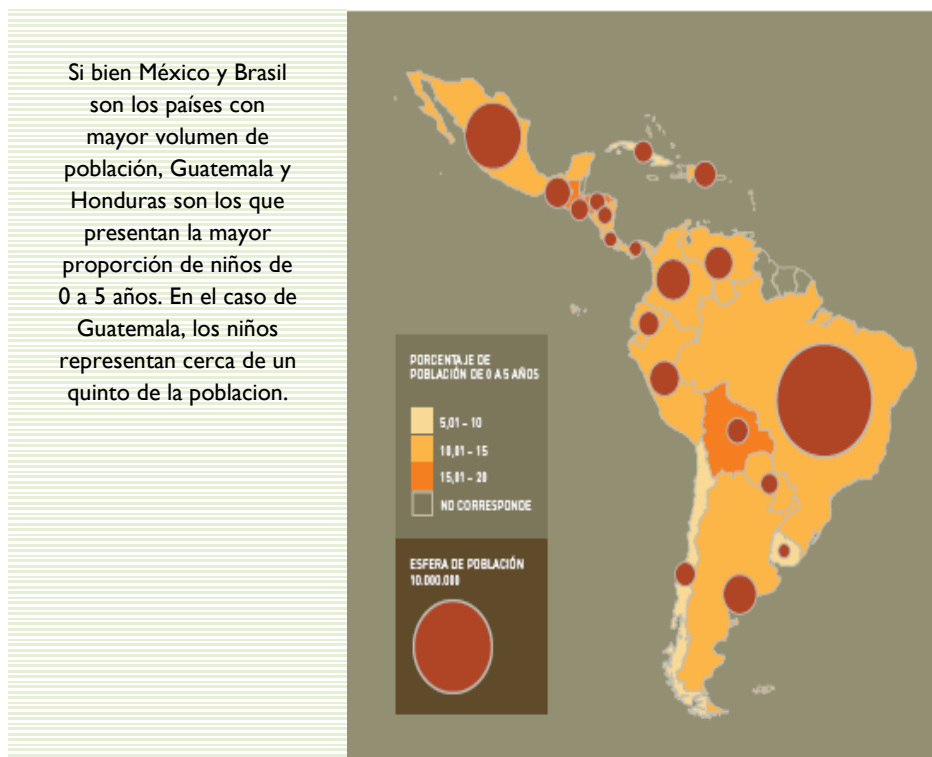
En el reporte preliminar periódico de avances en el ODM2 en América Latina y el Caribe, 2008, la CEPAL propuso indicadores complementarios que podrían ser de utilidad para darle seguimiento a esta meta en los países de América Latina y el Caribe, entre los cuales se incluye la educación preescolar, destacando la importancia de esta, por la incidencia que ello puede tener en nivelar las habilidades cognitivas y no cognitivas desde la edad preescolar, con el objeto de lograr igualdad de oportunidades para los niños y niñas.



Fuente: CEPAL sobre la base de UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Base de datos en línea, información descargada en agosto, 2008.

Como se observa en el gráfico anterior, existen avances para América Latina en cuestión de matrícula para el nivel preescolar, datos reportados por 23 países de la región en el quinquenio del 2000 al 2006. Sin embargo, dicho estudio no especifica si el incremento observado se dio en el nivel inicial o en el preprimario, o, en qué porcentaje se incrementó en cada uno de estos. Sin embargo, es interesante observar que Guatemala y la Guyana, fueron los únicos países que mostraron retroceso en la tasa neta de matrícula para este nivel. De igual manera, Rubio (2002) en la presentación del estudio Situación de la Educación para América Latina y Guatemala, en el congreso “Calidad Educativa”, presentó datos sobre cobertura educativa para el nivel preescolar -niños/as entre los 5 y 6 años-, el que calificó como deficitario debido a que más 430 mil niños/as guatemaltecos no gozaron de este tipo de atención para ese año.

Gráfico # 4
Mapa población+ total de 0 a 5 años
en porcentaje según total de la población de 0 a 5 años (2009)



Fuente. Metas educativas 2021. *Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica*.
Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura -OEI-
Secretaría General Iberoamericana. Buenos Aires. 2009

Para Guatemala, como para los otros países del continente esta situación no es sencilla de abordar, cerrar la brecha de desigualdad que sufre esta población en el ámbito educativo, debe ser vista y se deben de considerar otros factores tales como los socioculturales, los políticos, los económicos, así como los de normativas desde las políticas públicas educativas, entre otros. Por lo cual, una propuesta de diseño curricular para este nivel, aislada de todos estos otros factores, será insuficiente para minimizar la problemática. En ese sentido, se recomienda que el diseño curricular este acompañado de un proyecto que garantice la seguridad alimentaria de los niños/as, así como la cobertura en atención primaria en salud, entre otras. Ambos referentes, seguridad alimentaria y atención primaria en salud, subsecuentemente implican inversión, no solo en infraestructura, sino también en la formación y contratación de recurso humano calificado para prestar atención en estas áreas, así como otros recursos que ayuden a cubrir aspectos de servicio, por lo tanto, un gran reto a superar.

La propuesta curricular para el nivel inicial implementada de forma conjunta con el sector salud y un plan de seguridad alimentaria para los infantes, suena como una propuesta ambiciosa y de muy alto costo. Sin embargo, debería verse como una inversión del Estado de Guatemala para el desarrollo de la población, inversión que influirá tanto en las oportunidades futuras de los niños(as) atendidos, como en la posibilidad de mejora económica para los padres y madres de familia de estos infantes. Especialmente si se piensa en el caso de los hogares más pobres del país, en los que el aporte al presupuesto familiar por parte de ambos padres, es decisivo para disminuir el índice de pobreza y extrema pobreza en la cual está inmersa la mayor parte de la población guatemalteca.

Al mismo tiempo, al implementar este tipo de propuestas curriculares multidisciplinares (educación, salud y nutrición) en un país geográficamente complejo, se facilita la posibilidad de brindar un mejor control en la atención nutricional y en la atención primaria en salud, puesto que la población se convierte en una población cautiva, donde los infantes pueden recibir en un mismo espacio físico conjuntamente un triple servicio -salud, nutrición y educación-, reto que el país debe atender a corto plazo.

En ese sentido, la inversión oportuna para este sector poblacional, se verá reflejado en la mejora sustantiva del desarrollo integral de los niños/as en el mediano y largo plazo, y, consecuentemente en la mejora de los indicadores de educación. Esto, aunado a la posibilidad de inserción laboral de madres y padres de los infantes, quienes se incorporarán al mercado laboral con la confianza y la tranquilidad que la atención prestada a sus hijos(as) es segura, profesional y de calidad.

Con intención de contribuir en cierta medida desde el componente educativo a la necesidad sentida en este grupo etario de la población guatemalteca, surge la idea de elaborar una propuesta de diseño curricular desde al componente educativo, que brinde atención a infantes comprendidos entre 3 meses a 3 años de edad, el cual según la Ley de Educación Nacional es denominada como Nivel Inicial.

B. Situación problema que plantea el trabajo profesional de graduación

Considerando los antecedentes descritos anteriormente, la situación problema que plantea el trabajo de graduación es:

Elaboración de una propuesta de diseño curricular flexible para el nivel inicial. Propuesta de diseño curricular que mejore la calidad de atención y contribuya a cerrar las brechas de desigualdad de oportunidad, de la población infantil que solicita atención en guarderías, salas cuna y centros educativos donde se autorice la oferta de dicho servicio.

C. Justificación

El crecimiento, desarrollo y madurez de toda niña y niño sano en los primeros cinco años de vida es acelerado y se sucede de forma conjunta en el área física, intelectual, social y emocional. Sin embargo, en algunas de estas áreas los cambios son tan acelerados y notorios, que sería inapropiado decir que estos acontecimientos se realizan con la misma intensidad y de manera paralela en las cuatro áreas mencionadas, de allí lo complejo que resulta elaborar una propuesta de diseño curricular para el nivel inicial, si a lo interno de esta se considera solo una de las áreas antes mencionadas.

Para explicitar lo antes dicho, un buen ejemplo para ello se puede ver en el área física, en la cual el crecimiento es tan notorio, que basta decir que todo niño(a) nacido a término (etapa de gestación intrauterina con un periodo de duración de 38 a 40 semanas) bajo condiciones de alimentación adecuada, dobla en general su peso de nacimiento a los 5 meses y lo triplicara al año. Así mismo, la talla (estatura) aumenta entre 25 a 30 centímetros en el primer año de vida, para alcanzar la mitad de lo que será su estatura de adulto, al cumplir los dos años de vida (Nelson 2000:23). Este proceso de crecimiento y desarrollo físico, está directamente relacionado con cambios anatomofisiológicos, ejemplo de estos cambios pueden ser: sostener la cabeza, fijar la mirada, sujetar objetos y otros mucho más complejos como: el control de esfínteres, la

marcha coordinada, el uso de la pinza con los dedos de la mano, el manejo de triciclo; todas estas destrezas son fruto dado por el crecimiento y madurez de los diferentes sistemas y órganos, procesos que a la vez se ven intrínsecamente ligados con el aprendizaje.

Es importante mencionar que en los primeros cinco años de vida los niños(as) experimentan la incorporación socio-afectiva al medio, componente que, en algunos casos eclipsa la atención que debe prestarse paralelamente, al componente cognitivo e intelectual. Los cuales, a esta temprana edad, también desarrollan la base que más adelante servirá como la estructura primaria sobre la cual se construirán los futuros conocimientos, de allí la importancia de los tres componentes, crecimiento, desarrollo y madurez.

Se sabe que el tejido cerebral madura en forma escalonada y a distinto ritmo en cuanto a la velocidad de su crecimiento, sin embargo, a lo interno del cerebro, existe sincronización en el crecimiento de todas las regiones de este. De allí la importancia de conocer y valorar el hecho que a los 6 meses después del nacimiento de un niño(a) a término, se da la cima máxima de crecimiento de este órgano (Nelson 2000:23), lo cual no debería dejarse pasar de forma inadvertida, por lo lábil y extraordinario del proceso mismo, el cual puede ser positivamente moldeado por la influencia del ambiente y los estímulos del medio. Criterio respaldado en común acuerdo por un buen número de científicos, quienes aceptan que, en el proceso de madurez cerebral, actúan factores epigenéticos que van activando y armonizando la información contenida en las células neuronales (Coon 1999:394).

En resumen, podemos decir que entre los muchos factores que influyen en este periodo de la vida, son dos los que determinan cualquier diferencia en las características humanas:

- la herencia y
- el ambiente;

Ambos, indispensables para el desarrollo de todo ser humano, en relación a estos dos factores, herencia y ambiente, por mucho tiempo la pregunta fue: ¿Cuál de estos

factores es más importante?, en la actualidad esta pregunta tiene poco sentido, ya que es imposible responder si uno es más importante que otro, sería como preguntar cuál de los lados de un cubo, contribuye más al área del mismo. Sin embargo, existe controversia en cuanto al peso relativo necesario que cada uno de estos tiene en la vida de los niños(as), para que se produzca variación en alguna característica determinada. Lo que sí se puede afirmar, sin temor a la equivocación, que características como color de ojos, color de la piel o rasgos físicos, son características determinadas por el factor herencia.

Por el contrario, en un niño(a) sano en condiciones normales, variaciones en el lenguaje oral del contexto, los estímulos auditivos y/o visuales recibidos del medio ambiente, son factores que modifican sus estructuras cognitivas por medio de los estímulos recibidos del exterior. Estudios citados por Gage (1990:29) apuntan que cuando no hay variación en el factor herencia, como sucede con los gemelos idénticos, cualquier diferencia en la inteligencia o cociente intelectual -CI- es resultado de las variaciones en el medio ambiente.

Diferentes estudios realizados en el Norte de Europa y en los Estados Unidos por Snyderman y Rothman desde 1,987 citados por (Gage 1990:29), mencionan que, al hacer la correlación entre estos dos factores, se ha llegado a la conclusión que la genética puede determinar el 75% a 80% de las diferencias, mientras que el ambiente influye en el 25% a 20% de estas. En ese sentido, si aproximadamente el 75% está programado genéticamente, el 25% restante, depende de la experiencia a la que el niño(a) sea sometido. Por lo tanto, incidir de forma intencionada en ese 25% de posibilidad de los infantes propiciando ambientes enriquecidos con estímulos adecuados, especialmente si estos son aplicados en contextos de afectividad, es una manera directa de favorecer el desarrollo bio-psico-social, el cual según estudios (Coon 1999:394), puede aumentar el nivel del cociente intelectual, lo que en el futuro cercano de la vida de estos infantes incide en mejora del rendimiento escolar.

A manera de síntesis, la etapa de vida de los 0 a los 5 años es un espacio de tiempo irrepetible y sumamente vulnerable, todos los órganos y sistemas crecen y maduran a

gran velocidad. El cerebro, centro indiscutible en la gran mayoría de estos procesos, y por más, el más complejos e importante, experimenta la cúspide de su plasticidad (Coon 1999:394). Lo que constituye una poderosa razón para que niños y niñas comprendidos entre estas edades y quienes por diversos motivos requieran del cuidado en centros dedicados a prestar este tipo de servicio, demanden en los mismos, una atención profesional de calidad, por el momento crucial que viven los infantes durante esos años de crecimiento y desarrollo.

Si bien el diseño curricular que se presenta a continuación, proporciona algunos elementos clave para elaborar un proyecto curricular base para el nivel de educación inicial, no significa una propuesta incuestionable. Pues se sabe que los diseños curriculares deben ser tarea de un equipo de profesionales, quienes comparten conocimientos, experiencias y acuerdos durante el proceso de construcción del mismo, el cual de la mano del curricularista que lidera el trabajo, lo construyen y validan, previo a que dicho producto sea sometido a la instancia que finalmente lo aprueba. En el caso particular de Guatemala, el Ministerio de Educación -MINEDUC-, en común acuerdo con la Secretaria de Bienestar Social de la Presidencia de la República -SBS-, instituciones rectoras y responsables de las decisiones en este nivel educativo.

D. Descripción del modelo metodológico utilizado en el trabajo de graduación profesional

Este trabajo de graduación se desarrolló bajo la modalidad de modelo de trabajo profesional. El cual consiste en la elaboración y propuesta de un diseño curricular para una población de niños y niñas de los 3 meses a los 3 años de vida.

Para elaborar la fundamentación teórica de la propuesta de diseño curricular se recopilaron y seleccionaron reportes, documentos con informes de investigaciones y otros materiales bibliográficos que tuvieran relación con el tema seleccionado; en algunos casos, las investigaciones y reportes fueron de estudios propios de la región

Latinoamericana y del Caribe, así mismo, se consideró la evidencia teórica existente a nivel nacional.

Particularmente los datos mencionados en el trabajo, provienen de estudios sobre el crecimiento y desarrollo del niño(a) sano, así como estudios e investigaciones efectuadas en observaciones del comportamiento y madurez infantil. Otros documentos sujetos a revisión fueron la Legislación Nacional de la República de Guatemala, la Ley de Educación Nacional y los diversos Convenios ratificados con Instituciones y Organismos Internacionales; insumos que se convirtieron en puntos de referencia para la fundamentación de la propuesta de diseño curricular presentada. Además, se revisó propuestas de diseños curriculares de países de la región, entre ellos la experiencia de Costa Rica, de Panamá y puntualmente la de Guatemala, experiencias abordadas con mayor detalle en el marco contextual.

E. Objetivos

Los objetivos de este trabajo se resumirán así: primero, asumir el reto de evidenciar los aprendizajes alcanzados en la formación de la maestría en currículo, por medio de la elaboración de una propuesta de diseño curricular. Conocimientos que más que un cúmulo de contenidos teóricos, se transforman en habilidades demostradas a través de generar un producto de utilidad práctica. Segundo, contribuir al complejo problema educativo del país, aportando un mínimo insumo, como lo es la propuesta de un diseño curricular para el nivel inicial, la cual puede ofertar atención a infantes comprendidos entre las edades de 3 meses a 3 años de vida, quienes por diversas causas necesiten la asistencia en salas de cuidado infantil, guarderías o centros de atención educativa formal, lo que justifica en cierta medida la propuesta aquí realizada. Si bien existe una propuesta curricular nacional base para atender a esta población publicada en noviembre del 2009 en la página web del MINEDUC, al momento dicho currículo aún se encuentra en la fase de divulgación.

F. Objetivo general de la propuesta de modelo de trabajo profesional de graduación

Presentar una “Propuesta de diseño curricular para el Nivel de Educación Inicial”, para niños(as) comprendidos entre las edades de 3 meses a 3 años de vida, como propuesta profesional de atención para la población guatemalteca comprendida en estos rangos de edad.

G. Objetivos específicos de la propuesta de modelo de trabajo profesional de graduación

- Analizar las posturas de las teorías psicopedagógicas y los lineamientos técnico metodológicos que orientan el trabajo con niños(as) comprendidos entre las edades de 3 meses a 3 años de vida.
- Identificar estándares establecidos para el crecimiento y desarrollo del niño y niña sano, comprendido entre las edades de 3 meses a 3 años de vida.
- Establecer una clasificación estructural con base en los estándares de crecimiento y desarrollo del niño(a) sano, que oriente la categorización por grados y etapas dentro de un diseño curricular.
- Definir los elementos idóneos para establecer evidencias de logro apropiados, con base a estándares de crecimiento y desarrollo del niño(a) sano, que faciliten la decisión de la promoción de una etapa a la otra.
- Crear un diseño curricular apropiado para desarrollar el potencial psicológico y sensoriomotor de niños y niñas comprendidos entre las edades de 3 meses a 3 años de vida que responda a las demandas y necesidades de dicha población.

III. MARCO CONTEXTUAL

A. Guatemala en el mundo

Guatemala es un país ubicado en América Central, según Jorge Luis Arriola (Méndez, L.F. 1992) quien concuerda con la opinión del historiador Adrián Recinos ambos consideran que la geonimia de la palabra Guatemala, nombre del país, deriva del náhuatl: *guauhitemala*, que significa "lugar de bosques" o "sitio boscoso". Posiblemente este nombre fue otorgado al país por sus bosques y variedad de microclimas, resultado de una topografía accidentada con una red de montañas y una cadena impetuosa de más de 19 volcanes, conjunción topográfica que hacen del país, un país complejo y de difícil acceso a todas las poblaciones.

Guatemala está poblada por cuatro pueblos: mayas, ladinos, garífunas y xincas, en el territorio guatemalteco se hablan 25 idiomas diferentes, entre estos el castellano es el idioma reconocido como idioma oficial. De los idiomas hablados en el país, 22 pertenecen a la familia lingüística maya y los otros dos, el garífuna y el xinca forman parte de otras familias lingüísticas. Según el último censo de población, el 41% de la población se auto identifica como indígena, no obstante, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación -DIGEBI- estima que la población indígena en Guatemala supera fácilmente el 60% del total de la misma, por lo que es de esperar que un buen porcentaje de este 60% sean maya hablantes.

La población total de Guatemala en el año 2002 era de 11,237,196 millones de habitantes según censo poblacional realizado por el Instituto Nacional de Estadística -INE-, de los cuales 1,637,580 eran niños(as) comprendidos entre los 0 y 4 años de edad. El Sistema de Información General en Salud del Ministerio de Salud Pública, reportó que en 2009 los nacimientos en todo el país fueron 246,351 niños nacidos vivos, en donde el departamento de Huehuetenango, seguido por San Marcos y en tercer lugar El Quiché, fueron los departamentos que registraron el mayor número de nacimientos, sumando entre los tres más de 73 mil niños nacidos vivos en un año

(Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social-MSPAS-Sistema de Información General en Salud Pública/Bioestadística, 2009).

Para dimensionar la cantidad del aumento de la población lo más cercano posible al 2012, cito los datos existentes de la proyección poblacional 2010 calculada para Guatemala según el INE (I.N.E: 2006 y Observatorio CEPAL) quien estimó una población en alrededor de 14.361,666 millones de habitantes, de los cuales 2.165,745 serían niños y niñas comprendidos entre los 0 y 4 años, cifra que equivale al 15% del total de habitantes para el país en el 2010.

Según la pirámide poblacional de Guatemala presentada por López Méndez (observatorio/Toronto), el 60% de la población fluctúa entre los 0 y los 30 años, al hacer una simple asociación entre estos datos, se puede asumir que la gran mayoría de los padres y madres de estos niños(as) son la fuerza laboral y fuente productiva para el país, pues son el 45% de ese 60% de población general. Al asociar estos dos factores, es fácil predecir que muy probablemente para el 2012 y en los años siguientes, se vea aumentada la demanda de servicios de atención para niños/as comprendidos entre los 0 y 5 años, ya que la inserción laboral de los padres de estos niños/as será inminente para el sostén de dichas familias y para la productividad del país.

El siguiente cuadro (OEI. 2009) muestra la tasa de crecimiento poblacional en el quinquenio 2005-2010, en el cual se compara el crecimiento poblacional de 19 países de América Latina, de los cuales Guatemala muestra el índice más alto de incremento en la población de 0 a 5 años.

Gráfico # 5
Tasa de crecimiento medio anual de la población total y de la población de 0 a 5 años
(Quinquenio 2005 – 2010)

“Según informe de la OEI, la tasa de crecimiento expresa el ritmo de crecimiento de la población en un periodo de tiempo determinado, en este caso, entre los años 2005 y 2010.

Independientemente del ritmo de crecimiento que experimenta la población total de cada país, la que tiene entre 0 y 5 años siempre registra una tasa inferior.

En ocho de ellos presenta valores negativos, lo que significa que entre los años 2005 y 2010 la población de 0 a 5 años experimenta una merma de sus efectivos. Cuba, Colombia y México son algunos de los países que presentan decrecimiento en la población de 0 a 5 años. En el otro extremo, Guatemala es el país con mayor incremento en la población de 0 a 5 años”.

PAÍSES	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN 0 A 5 AÑOS
ARGENTINA	9,7	3,4
BOLIVIA	20,1	4,8
BRASIL	12,8	1,1
CHILE	9,9	-0,8
COLOMBIA	12,7	-9,3
COSTA RICA	16,5	2,0
CUBA	-0,1	-27,1
ECUADOR	14,4	-2,2
EL SALVADOR	16,2	-0,1
GUATEMALA	24,6	13,1
HONDURAS	19,9	4,5
MÉXICO	11,0	-9,0
NICARAGUA	13,0	0,5
PANAMÁ	16,0	1,4
PARAGUAY	17,9	3,2
PERÚ	11,5	-0,1
REP. DOMINICANA	14,5	2,5
URUGUAY	2,7	-7,7
VENEZUELA	16,3	4,8

Fuente. Sistema de Información sobre la Primera Infancia en Iberoamérica.
Documento de presentación. Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios

B. Antecedentes legales

En materia educativa, la Constitución Política de la República de Guatemala fundamenta, gratuidad y obligatoriedad del Estado, en relación con la oferta educativa que este debe dar a los guatemaltecos/as, según los artículos 72, y 74. Mientras que en los artículos 57, 58 y 76 hace referencia a un sistema descentralizado y bilingüe el cual debe atender a la población de acuerdo con sus necesidades lingüísticas y culturales.

Ley de Educación Nacional - Decreto Legislativo 12 - 91

Capítulo VIII. Subsistema de Educación Escolar

Artículo 28. Subsistema de Educación Escolar.

“Para la realización del proceso educativo en los establecimientos escolares, está organizado en niveles, ciclos, grados y etapas”.

Artículo 29. Niveles del Subsistema de Educación Escolar.

El subsistema de Educación Escolar, se forma con los niveles, ciclos, grados y etapas siguientes:

- 1er. Nivel EDUCACIÓN INICIAL de 0 a 3 años.
- 2do. Nivel EDUCACIÓN PREPRIMARIA Párvulos 1, 2 y 3.
- 3er. Nivel EDUCACIÓN PRIMARIA 1º a 6º grados.
Educación acelerada para adultos – Etapas 1ª a 4ª.
- 4to. Nivel EDUCACIÓN MEDIA
Ciclo de Educación Básica, ciclo de Educación Diversificada.

Todos estos antecedentes legales se consideraron para elaborar el planteamiento curricular legal, ya que, en materia legal, esto solicita la “Constitución de la República” y la “Ley de Educación Nacional”, ambas, marco y fundamento legal del quehacer educativo en Guatemala.

C. Recomendaciones y compromisos ratificados por el Estado de Guatemala en relación a la población infantil.

En toda propuesta de diseño curricular, dentro del marco legal también deben ser considerados los compromisos y recomendaciones procedentes de reuniones mundiales y regionales, como obligación legal adquirida por el Estado de Guatemala en los acuerdos firmados o avalados en dichas cumbres y convenciones.

Ejemplo de ello es “La Cumbre Mundial a favor de la Infancia”, realizada en el año 1990 en la ciudad de Nueva York, USA., y auspiciada por Naciones Unidas, en donde según la historia, se logró reunir al grupo más numeroso de jefes de Estados y Gobierno de todo el Mundo, 71 en total y 88 altos funcionarios, la mayoría ministros y secretarios de las carteras afines al tema tratado, quienes como jefes de Estado o en representación de estos, se comprometen como país a:

“Nos hemos reunido aquí en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia para contraer un compromiso común y hacer un urgente llamamiento a nivel mundial para que se dé a todos los niños un mejor futuro. Los niños del mundo son inocentes, vulnerables y dependientes. También son curiosos, activos y están llenos de esperanza. Su infancia debe ser una época de alegría y paz, juegos, aprendizaje y crecimiento. Su futuro debería forjarse con espíritu de armonía y cooperación. A medida que maduren tendrían que ir ampliando sus perspectivas y

adquiriendo nuevas experiencias. Sin embargo, en la realidad, la infancia de muchos niños es muy diferente a la descrita”.

Bajo este contexto y como señal de buena voluntad todos los jefes de Estado o sus representantes, firmaron el compromiso desarrollado en el “Plan de acción para la Aplicación de la Declaración sobre la Supervivencia, La Protección y el Desarrollo del Niño en el decenio de 1990”. En este reconocieron la urgencia de impulsar acciones integrales, que permitan resolver la difícil situación en que transcurre la vida de los niños y niñas en diversas partes del mundo. Dichas acciones se concretizaron a través de planes de trabajo internacionales y nacionales, los cuales abogan a favor de la mejora de atención y calidad de los sistemas educativos.

A continuación, se listan algunos de los planes internacionales acordados en dicha Cumbre:

- La Convención sobre los Derechos del Niño
- Salud Infantil,
- Alimentación y Nutrición,
- Función de la mujer, salud materna y planificación familiar,
- Función de la familia,
- Educación básica y alfabetización,
- Niños en circunstancias especialmente difíciles
- Protección de los niños en situación de conflicto armado
- Los niños y el medio ambiente,
- Mitigación de la pobreza y reactivación del crecimiento económico.

Planes a los que les siguieron las acciones que se mencionan a continuación:

- La Declaración y Marco de Acción de Dakar/Senegal, sobre Educación para Todos/ UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, PNUD, UNFPA (2000)
- La Cumbre Iberoamericana de Panamá /OEI (2000)
- Las Cumbres de las Américas (III Cumbre de la Ciudad de Québec, abril de 2001) OEA /BID, otros;
- El Plan de Perspectiva Regional: Logros y Desafíos de Centroamérica (septiembre 2001);

- II Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral -CIDI, OEA- (Punta del Este, Uruguay septiembre de 2001)
- La Cumbre de la Infancia /UNICEF, OPS (2002)

Las diversas reuniones concluyeron con firmas de convenios, en donde cada país asistente adquirió un compromiso serio con la infancia. Además de reconocer la importancia que debe darse a la atención de los niños/as en los primeros años de vida (0 a 5 años), los cuales se consideran cruciales para el crecimiento y desarrollo de estos(as).

En respuesta a estos compromisos, el Programa Regional de Estimulación Precoz de UNICEF, presentó “El Currículo de Estimulación Temprana” (Bennett. 2004), como un modelo curricular diseñado especialmente para el Istmo Centroamericano y el Caribe. El cual busca mejorar la situación en que crecen y se desarrollan las poblaciones infantiles, comprendidas entre los 0 a 6 años en ambientes escolarizados, a través de una formación, cuidado y educación digna.

En la región centroamericana, cuando este diseño curricular fue publicado, Costa Rica y Panamá, ya referían experiencias pedagógicas sistematizadas en el campo del desarrollo integral del niño(a) de 0 a 6 años. Panamá inicia en 1971 con la experiencia del Programa de Estimulación Precoz del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE) y Costa Rica con algunos diseños de Estimulación Oportuna y Aprestamiento, implementados en las escuelas públicas para ese nivel. Ambos países pueden ser considerados dentro de la región Centroamericana, como pioneros en este campo, aunque no los únicos, ya que Guatemala desde 1944 había iniciado con este tipo de atención en las guarderías inauguradas por la señora María Elisa Martínez de Arévalo, durante el periodo de gobierno de su esposo, el presidente Juan José Arévalo. Lamentablemente no hay registro ni seguimiento sistematizado de los resultados obtenidos durante el período de tiempo en el que se contó con este servicio.

En Guatemala, tanto la Ley Constitucional, artículo No. 74 como la Ley Nacional de Educación, artículo No.29, señalan al Ministerio de Educación -MINEDUC- como el

ente responsable de proporcionar atención y cobertura tanto en el Nivel Inicial, como en el Nivel Preprimario, en la actualidad este compromiso está dividido así: bajo responsabilidad del MINEDUC los centros de educación para el nivel Preprimario (4 a 6 años), y bajo responsabilidad de La Secretaria de Bienestar Social de la Presidencia de la República, los centros del Nivel Inicial (0 a 3 años) y algunos del Nivel Preprimario (4 a 6 años) ubicados dentro de establecimientos de esta entidad.

Por aparte, la Reforma Educativa para Guatemala, plantea la necesidad de aplicar currículos especialmente diseñados para cada nivel educativo, en el caso particular del nivel inicial, estos pueden ser creados en ambientes escolarizados, así como no escolarizados. A la fecha, las acciones dan respuesta al nivel de educación preprimaria, con la propuesta del Currículo Nacional Base del Nivel Preprimario, presentando en abril del 2005, mientras que, para el Nivel Inicial, en noviembre del 2009 se publicó el Currículo Nacional Base para este nivel, el cual, en la actualidad, se encuentra en fase de socialización, quedando pendiente la fase de implementación.

D. Situación de la educación en el nivel inicial en Guatemala

1. Experiencias del Ministerio de Educación -MINEDUC-

El Ministerio de Educación de Guatemala -MINEDUC- en la página web, proporciona información de los programas de atención que brinda a la población de niños(as) de 0 a 6 años, incluyendo información tanto para el nivel inicial, como para el nivel preprimario, sin proporcionar estadísticas de cobertura.

Según la información generada por el Centro de Investigaciones Económicas Nacionales -CIEN- (2011), la cobertura en el nivel preprimario (niños/as de 5 a 6 años) aumento en los últimos 10 años de un 37.3% en el año 2000, a un 55% para el 2010; si se utiliza como indicador de cobertura la Tasa Neta de Escolaridad –TNE-; calculada esta como la cantidad de niños que están cursando preprimaria, respecto a la estimación de población comprendida entre los 5 y 6 años para ese año. Ese mismo

indicador –TNE-, utilizado para medir cobertura en el nivel inicial, no fue tan bueno, porque la cobertura para el 2010 solo alcanzó una Tasa Neta de 1.7%.

Gráfico # 6
Cobertura Tasa Neta de escolaridad para el nivel de educación Inicial

Cobertura de Educación Inicial en tres programas				
Programa	Área de atención	Personal a cargo	Cobertura	Institución responsable
Hogares comunitarios	349 municipios	1,525 cuidadoras	16,143	SOSEP
De la mano edúcame	12 departamentos 20 comunidades	41 orientadoras 77 voluntarias	3,205	MINEDUC
PAIN	22 departamentos 420 centros	605 docentes coordinadores	17,642	MINEDUC
TOTAL			36,990	
Población < 6 años en 2010			2,164,516	
Cobertura Tasa Neta			1.7%	

Fuente: Elaboración propia del CIEN noviembre 2011, según base de datos del MINEDUC, SOSEP e INE.

El MINEDUC en el 2005 publicó el Currículo Nacional Base para el Nivel Preprimario, en cuya propuesta curricular se detallan los lineamientos que regirán la atención a niñas y niños de 4, 5 y 6 años de edad. Por aparte, el CIEN (2011) publicó las acciones desarrolladas por el MINEDUC en tres proyectos: “Hogares Comunitarios”, “De la Mano Edúcame” y el “Proyecto de Atención Integral al Niño y la Niña de 0 a 6 años –PAIN-”, proyectos por medio de los cuales el MINEDUC amplían la cobertura por edad para esta población, dando margen de esa forma, a la atención para el nivel inicial.

Cabe hacer mención que en los tres proyectos se traslapó la atención entre el nivel preprimario (4 a 6 años) y el nivel inicial (0 a 3 años). Así, “Hogares Comunitarios” brindó atención a niñas y niños menores de 7 años, sin especificar las edades exactas de estos. “De la Mano Edúcame” brindó atención a niños(as) de los 0 a los 4 años y el “Proyecto de Atención Integral al Niño y la Niña de 0 a 6 años –PAIN-”. Los tres proyectos educativos bajo responsabilidad de la Dirección General de Calidad y Desarrollo Educativo –DIGECADE- del MINEDUC.

En cada uno de los proyectos mencionados anteriormente, se detallan objetivos generales, estructura de atención, así como el área de implementación. Sin embargo,

en ninguno de los tres casos, la estructura de atención y de implementación se parece entre sí, a no ser por el tipo de población a la que atienden. Otro aspecto que llama la atención es que en ninguno de los proyectos, se hace mención del diseño curricular con el que funcionaron o funcionan. A continuación, una breve descripción de los tres proyectos en mención y otros que dentro del territorio guatemalteco también prestan servicio a este grupo etario.

2. De la Mano Edúcame

Es un programa no escolarizado, que presta servicio directamente a las familias con hijos e hijas en edades de 0 a 6 años, es atendido por personas de la comunidad llamadas “voluntarias”. El proyecto brinda atención de dos formas:

- *La atención individual:* se inicia desde antes del nacimiento, con visitas a las mujeres embarazadas. El propósito es prepararlas durante el tiempo del embarazo para que después del nacimiento del bebé, se encuentren listas para cuidar, atender y estimular al nuevo infante durante este periodo de desarrollo, comprendido del nacimiento hasta los dos años. Durante las visitas de la voluntaria al hogar, se le explica a la familia acerca de las actividades más propicias para lograr estimular el desarrollo del niño o niña. Al mismo tiempo, el programa evalúa el aprendizaje por medio de las acciones que madres y padres deberán de realizar con el nuevo miembro de la familia.

- *La atención grupal:* En lugares previamente establecidos se atiende grupalmente a las familias que tienen niños y niñas comprendidos entre los 2 a 6 años. A estos momentos de encuentro, se les denomina “actividad conjunta”, llamada así porque en ella participa la familia, los niños y niñas, los padres de familia y la voluntaria. El objetivo de las reuniones grupales es realizar actividades dirigidas al desarrollo integral del niño y la niña. En estas actividades se solicita la participación en lo posible, de toda la familia, de manera que, posteriormente en el hogar, puedan seguir realizando dichas actividades.

Objetivos del proyecto

- Preparar a las familias desde el embarazo para brindar una atención integral a los niños y niñas de 0 a 6 años, en salud, nutrición, desarrollo intelectual, físico, afectivo y emocional, así como la formación de actitudes y valores.
- Propiciar una mayor cobertura de atención a niñas y niños de 0 a 6 años.
- Elevar la calidad de la educación de los niños y niñas en forma integral desde edades tempranas mediante la participación de la familia.
- Lograr que la familia y la comunidad, se involucren activamente en el planteamiento y desarrollo de este programa.
- Propiciar que se explote al máximo las potencialidades de cada comunidad y el equilibrio de participación de las familias, vecinos, organismos y organizaciones.

Cobertura

El programa se implementó en 20 comunidades de 12 departamentos del país, atendiendo a 3,205 niños y niñas de 667 familias, todo ello bajo la supervisión de 41 orientadoras y 77 madres voluntarias.

3. Proyecto de Atención Integral al Niño y la Niña de 0 a 6 años –PAIN-

Es una modalidad para la atención integral de niños y niñas menores de seis años, en comunidades urbano marginales y áreas rurales del país en contexto de pobreza. El proyecto promueve la participación comunitaria de la familia para mejorar la calidad educativa de sus hijos e hijas.

Objetivos del proyecto

- Promover atención del niño y niña menor de seis años en comunidades menos favorecidas: urbano marginales y rurales.
- Establecer servicios de educación infantil a niños y niñas de cero a seis años en áreas específicas del desarrollo.
- Orientar a la población adulta y joven para que pueda ejecutar programas de salud, nutrición y educación inicial; propiciando el mejoramiento de vida del niño y la niña.

- Propiciar la participación organizada de la comunidad en la gestión de servicios de atención integral al niño y niña menor de seis años.
- Favorecer la relación del niño en su contexto familiar y sociocultural.
- Fortalecer la educación Inicial y Preprimaria en las diferentes comunidades lingüísticas del país, atendidas por el –PAIN–.

La modalidad de atención utilizada por el proyecto se estructura de la siguiente manera: Se conforman cinco grupos de población diferentes, los cuales son organizados por edad o criterios establecidos para el proyecto. Dichos grupos son atendidos por medio de un coordinador docente, quien distribuye su jornada de trabajo para dar atención por separado a cada uno de los grupos.

- El grupo de niños y niñas de 0 a 3 años 11 meses, se atiende en forma personalizada, promoviendo la estimulación para el desarrollo, con la madre, el hijo o hija y el coordinador docente o voluntario, trabajando las siguientes áreas: Destrezas de Aprendizaje, Comunicación y Lenguaje, Conocimiento de su mundo, Estimulación Artística y Motricidad.
- El grupo de niños y niñas de 4 a 6 años, quienes son atendidos en forma colectiva por un docente coordinador o voluntario, desarrollando actividades educativas para trabajar las áreas específicas para el desarrollo de: Destrezas de Aprendizaje, Comunicación y Lenguaje, Medio Social y Natural, Expresión Artística y Educación Física.
- El grupo de madres embarazadas, a quienes se les orienta en temas con contenidos del cuidado y desarrollo del niño y la niña, higiene e importancia del cuidado en el embarazo, salud preventiva.
- El grupo de las madres lactantes, atendidas por el coordinador docente o el voluntariado, se les orienta en el proceso de estimulación, cuidado y desarrollo del niño y la niña, higiene e importancia de la lactancia materna.
- El grupo de padres y madres de familia de los niños y las niñas que asisten a los centros PAIN, quienes se involucran en el desarrollo del proceso educativo en forma activa y directa.

La atención a los grupos de madres se ejecuta en coordinación con el Ministerio de Salud Pública y con la Comisión Nacional para la Lactancia Materna. El proyecto refiere que utiliza materiales del Currículum Nacional Base del Nivel de Educación Pre-Primaria y utiliza las Orientaciones Didácticas de 0 a 1 años, 1 a 2 años, 2 a 3 años y 3 a 4 años. Sin embargo, las orientaciones didácticas para las edades antes mencionadas, no aparecen publicadas en el portal del MINEDUC.

Cobertura

La cobertura reportada es de 267 centros distribuidos en los 22 departamentos del país, con 17,785 niños y niñas beneficiados.

Durante el periodo de gobierno 2004-2008, la Secretaria de Obras Sociales de la Esposa del Presidente -SOSEP-, diseñó y desarrolló de manera paralela, dentro del Sector Público, el proyecto “Creciendo bien”, el cual brindó atención a niños(as) del nivel inicial y a sus familias, a continuación, un breve resumen del mismo.

4. Experiencias desde la Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente –SOSEP-

La Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente -SOSEP- actualmente da atención a la población de 0 a 6 años por medio dos proyectos de atención, el de “Hogares comunitarios” y “Creciendo bien”, ambos supervisados y auspiciados por esa secretaria. El proyecto “Creciendo bien” cuenta con una modalidad de autogestión y apoyo a las madres de los niños.

a. Hogares comunitarios

El programa busca atender a niñas y niños en situación de pobreza y pobreza extrema, con énfasis en los niños y niñas de la calle, fue creado según Acuerdo Gubernativo No. 824-97, brindando lo siguientes servicios:

- Atención alimenticia; a través de una dieta balanceada que contiene los requerimientos proteínicos y calóricos necesarios para el mejor desarrollo de los niños y las niñas.

- Estimulación temprana y educación inicial pre-escolar; mediante la incorporación de la figura de la maestra al programa, con el apoyo del Ministerio de Educación.
- Salud preventiva; mediante el control del crecimiento y desarrollo de niños y niñas, nutrición, higiene e inmunizaciones.
- Seguridad; al resguardarlos de los riesgos de la calle.
- Recreación; al convivir con otros niños.
- Formación de valores; a través de pláticas.

Objetivos del proyecto

- Facilitar el desarrollo integral del niño y niña menores de siete años, hijos e hijas de madres trabajadoras, propiciando la implementación de un modelo psicopedagógico que potencialice el perfil de educador natural de la familia y las comunidades.
- Propiciar la participación organizada de la comunidad en el desarrollo integral de los niños y niñas, mejorando sus condiciones de vida.
- Promover la capacitación y promoción de la mujer.
- Implementar los proyectos necesarios que refuercen, consoliden y garanticen la permanencia, estabilización y seguimiento del Programa y se satisfagan las necesidades del desarrollo humano en las comunidades objetivo.

b. Creciendo bien

“Creciendo Bien” (SOSEP. 2010), fue un proyecto más del sector público, con un modelo de autogestión comunitaria con enfoque integral, que buscaba mejorar el estado nutricional de las madres, sus hijos(as) y sus familias. Se diseñó para atender especialmente a mujeres en edad reproductiva, embarazadas, lactantes y niños(as) menores de cinco años, por ser ésta, según los índices de morbilidad del país, el grupo de la población en situación de mayor vulnerabilidad. Su estrategia se basó en reducir la pobreza de familias del área rural, focalizando las intervenciones en un sector geográfico determinado. para lo cual, a la fecha en que se realizó la investigación documental, habían identificado 45 municipios en la fase I (*Plan de 100*

días) y 70 más para la fase II y III, en la cual se seleccionaron los municipios según criterio de alta vulnerabilidad alimentaria e indicadores de pobreza y pobreza extrema. El proyecto determinó como objetivo general: “Desarrollar competencias en la mujer con enfoque de seguridad alimentaria nutricional, para que a través de su conducta y adecuadas prácticas contribuya al mejoramiento continuo de la calidad de vida personal, familiar y comunitaria”.

Objetivos específicos

- Dar seguimiento y acompañamiento a las 4,300 comunidades beneficiadas del Programa.
- Aumentar la cobertura a 1,000 comunidades atendidas y apoyadas por el Programa.
- Fortalecer la organización de mujeres en comunidades con indicadores de pobreza y pobreza extrema.
- Apoyar el acceso de 25,000 microcréditos otorgados por Banrural a mujeres atendidas por el programa, como meta para el plan de los 100 días
- Gestionar proyectos productivos, posterior a la entrega 25,000 microcréditos hasta llegar a 100,000 mujeres con actividades productivas financiadas con microcréditos.
- Capacitar y proveer asistencia técnica a mujeres beneficiadas con microcréditos y dar apoyo y asesoría de forma sostenida.
- Desarrollar proyectos que mejoren la comercialización de productos a nivel local, municipal departamental y cuando sea el caso internacional.
- Promover la coordinación interinstitucional con los ministerios de línea, Secretaría y otros programas.
- Coordinar y monitorear el apoyo del MSPAS y la SESAN para los componentes de salud y nutrición.

Cobertura

Para el 2010, la SOSEP no poseía datos cuantitativos de la población atendida, sin embargo, en la información del periodo de gobierno de Oscar Berger, el proyecto fue desarrollado exitosamente bajo el cargo de su esposa, Wendy de Berger, reportando una cobertura de:

- Trabajo en 2,565 comunidades distribuidas en 125 municipios de 21 departamentos del país para combatir la pobreza.
- Capacitación a 3,362 madres monitoras para vigilar el estado de nutrición y salud de niños(as) menores de cinco años y mujeres en edad reproductiva.
- Monitoreo del crecimiento y mejoramiento nutricional de 92,839 niños(as) menores de cinco años.
- Capacitación de 104,422 mujeres en edad reproductiva para mejorar sus prácticas de higiene y alimentación para sus familias.

Por lo descrito del proyecto, este se ha orientado al fortalecimiento del área de nutrición materna e infantil, el desarrollo y gestión de microcréditos con asesorías sostenida de los mismos, sin contar con un componente de educación específica o estimulación oportuna para los niños y las niñas que atienden. A partir del 2009 estos programas se modificaron y pasaron a formar parte del programa coordinado por el Consejo de Cohesión Social por medio de las Unidades Productivas Solidarias, como mecanismo de fortalecimiento del desarrollo familiar y comunitario.

IV. MARCO TEÓRICO

A. El crecimiento y desarrollo del niño(a) sano

Muy probablemente las investigaciones y los estudios de observación que se han realizado hasta el momento, así como los que estarán por realizarse con relación al crecimiento y desarrollo del niño(a), puedan ayudar a responder la pregunta: ¿Cómo llegué a ser, la persona que soy ahora?

Muchos investigadores, educadores, y psicólogos coinciden en pensar que los niños(as) son criaturas extremadamente interesantes, quizá por esa razón, una inmensa cantidad de estudios e investigaciones en el campo de la psicología y del aprendizaje, se han concentrado en ellos. En la psicología del ciclo vital (estudio de los cambios progresivos en el comportamiento y las capacidades), los niños/as son núcleo de estudio y observaciones; sin embargo, es de importancia mencionar que el desarrollo en los seres humanos, va más allá de la infancia, pues incluye diferentes etapas de la vida desde la concepción hasta la muerte.

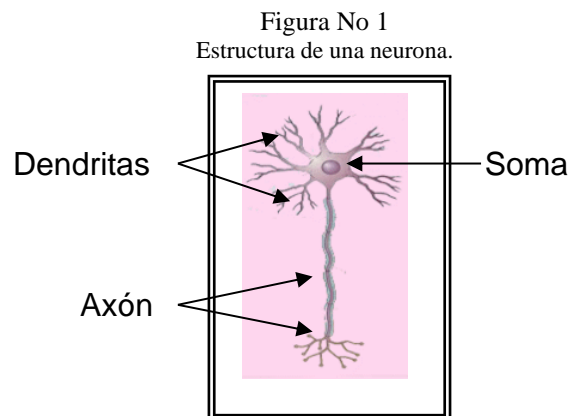
En la etapa de crecimiento y desarrollo del niño(a) surge la aparición de algunas habilidades, así como la desaparición de respuestas reflejas; respuestas que corren paralelamente pero no con la misma velocidad de la aparición de las habilidades. El crecimiento físico, el desarrollo del cuerpo y la madurez, especialmente del encéfalo y del sistema nervioso se dan aceleradamente en esta etapa de vida. De estas acciones es importante mencionar que la velocidad de la madurez varía de un niño(a) a otro(a), no obstante, el orden en que esta se dan, es universal y sirve de plataforma para el despliegue de la misma, la cual se desarrolla con base a dos patrones: cefalocaudal (de la cabeza a los pies) y proximodistal (del centro del cuerpo hacia las extremidades), por esa razón se dice que el desarrollo sensoriomotor sigue un patrón estándar en su desarrollo.

Para entender el crecimiento, desarrollo físico y psicológico del niño(a) sano, es imprescindible conocer cómo crece y madura el Sistema Nervioso Central (SNC) y su

órgano principal, el cerebro o encéfalo. Es por ello que en orden de importancia es sustantivo hacer mención de la anatomía básica del SNC y de algunos pormenores de la fisiología tan compleja de este sistema, haciendo énfasis en la neurona, como la unidad anatómica y funcional del mismo. Para ello se ha tomado como patrón de referencia lo descrito en el *Tratado de Fisiología Humana* de Guyton (2001).

La neurona es una célula de elevada complejidad, la cual está compuesta por: el cuerpo neuronal o *soma* y una prolongación larga y poco ramificada llamada *axón* y prolongaciones muy ramificadas alrededor del soma, llamadas *dendritas*.

En forma esquemática, se puede decir que las *dendritas* actúan como antenas que reciben los contactos de otras neuronas, el *soma* lleva a cabo la integración de toda la información obtenida por las dendritas y finalmente el *axón* transmite a otras células (neuronas) el mensaje resultante de dicha integración. Por esta razón, al conjunto de dendritas se les denomina “territorio receptor”, debido a su función receptora, así como al axón “territorio transmisor” por la función de conducción y transmisión del impulso nervioso, mientras que el soma actúa como el ente integrador de dicha información. (Ver Figura 1).



Fuente: Instituto de investigaciones biológicas, Clemente Estable

Las neuronas se organizan en redes y sistemas, y la conexión entre estas se efectúa a través de contactos altamente especializados denominados *sinapsis*. Las sinapsis son impulsos eléctricos de tipo químico, es decir, utilizan moléculas de sustancias llamadas *neurotransmisoras* para comunicarse entre sí.

Mientras el cerebro se forma (neurogénesis) en el período de desarrollo embrionario (dentro del útero materno), simultáneamente tiene lugar un proceso constante de selección de neuronas, entre las neuronas que van a sobrevivir y las que van a morir -apoptosis-, todo ello dentro de un proceso de crecimiento y formación normal. Con las neuronas que sobreviven se inicia la selección de conexiones nerviosas –sinapsis-, las cuales sucesivamente van alcanzando niveles de organización más complejos.

Condiciones negativas exógenas, endógenas o ambas, tanto de la madre como del niño, pueden incidir en este proceso de apoptosis. Por ejemplo, la desnutrición de la madre puede provocar bajo peso del niño al nacer, si bien el bajo peso al nacer no está considerado como un factor que comprobadamente interfiera en este proceso, la falta de micronutrientes si lo esta, específicamente la falta de hierro el cual puede ocasionar hipomielinización neuronal, lo que origina neuronas deficientes, según García (2005). Existen otros factores maternos como la exposición al estrés perinatal (estrés antes del nacimiento), alcoholismos, drogadicción y/o anomalías cromosómicas de la madre, entre otras; todas estas irregularidades pueden modificar el proceso que permite el crecimiento normal de las neuronas en esta primera fase de formación, alterando los mecanismos génicos y moleculares que condicionan el desarrollo neuronal normal. A pesar que el funcionamiento y madurez del Sistema Nervioso Central (SNC) no es exclusivo del cerebro, para que su formación y crecimiento este intacto, es necesario cuidar que el desarrollo SNC ocurra de forma adecuada.

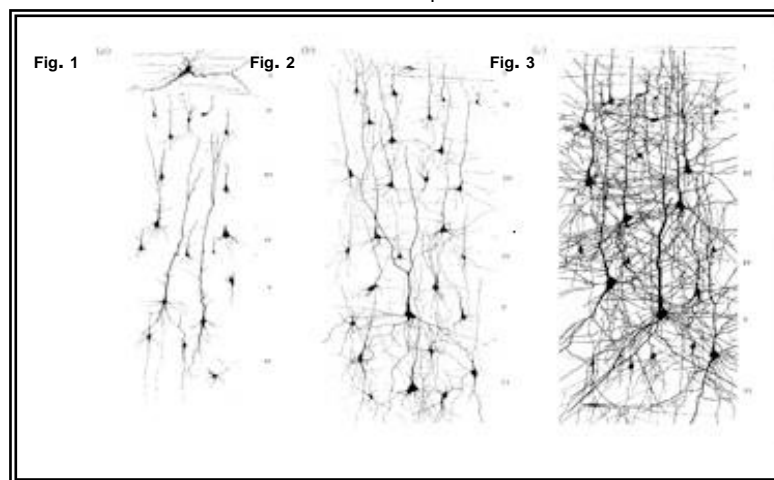
Otro antecedente a considerar es el descrito a mediados del siglo XIX, con los descubrimientos de Broca, los que permitieron posteriormente a Broadmann dividir la corteza cerebral en 52 regiones, dando lugar a pensar en el concepto de componentes cerebrales separados. Esto llevó a la conceptualización en ese momento, de un Sistema Nervioso Central (SNC) con un cerebro rígido y rigurosamente dividido en 52 zonas, las cuales poseían una característica particular y significativa en comparación con los otros órganos y sistemas, como la no regeneración neural, diferencia significativa con la regeneración constante de otros órganos con capacidad mitótica.

Estos postulados dieron lugar a creer que el cerebro era un órgano además de dividido en compartimientos, no plástico -no maleable- (Aguilar. 2003: 42 (1) 57), en el cual la organización básica cambiaría poco o nada, después de la primera etapa del crecimiento y desarrollo intrauterino del mismo. Sin embargo, este concepto se modificó radicalmente en los últimos años por los resultados obtenidos en los estudios de investigación (Leiva *et al.* 2001:51 (1) 64-71), los cuales han demostrado que pueden ocurrir cambios positivos y/o negativos en el mismo, como consecuencia de la influencia de acciones directas en las que intervienen dos variables: edad y uso y desuso neuronal.

Superada la etapa intrauterina de crecimiento y desarrollo del SNC, las variables antes mencionadas, inician su trabajo con fuerza en la etapa secundaria de madurez, crecimiento y desarrollo del SNC, principalmente en los dos primeros años de vida. Situación que ha llevado a afirmar que, si se presta atención a la influencia extrínseca positiva, que se puede ejercer sobre el SNC a través de variables exógenas, estas favorecerán el crecimiento, desarrollo y madurez que se sucede al sistema nervioso.

El proceso de madurez del Sistema Nervioso Central (SNC) comprendido entre el nacimiento y los primeros dos años de vida (también llamado etapa secundaria en relación a la etapa primaria o gestacional) ayuda a entender las diferencias existentes entre ambas etapas. En la etapa primaria se sucede un sin número de acciones relacionadas con la formación y madurez cerebral, las cuales seguirán el proceso en la etapa secundaria; sin embargo, a diferencia de los sucesos de la etapa primaria, en la etapa secundaria se sucede el 80% de la proliferación de dendritas y axones, también llamada formación de la red de interconexión neuronal (ver siguiente figura), acontecimiento neuroanatómico, neuroquímico y neurofisiológico conocido como plasticidad neural.

Figura N° 2
Proliferación de Sinapsis neuronales



Fuente: Instituto de investigaciones biológicas, Clemente Estable

La primera figura 1 (izquierda) muestra un sector de la corteza cerebral observada al microscopio luego de una tinción de las neuronas y fibras nerviosas en el nacimiento. En las siguientes figuras 2 y 3 (centro y derecha), se muestran dos momentos del desarrollo postnatal (después del nacimiento). Se puede observar el aumento progresivo del número de fibras (axones y dendritas) durante la madurez de la corteza cerebral, sin un aumento del número total de neuronas en el mismo sector.

Hernández (2004: 38 (1): S60.) en referencia a la plasticidad neuronal dice:

“La plasticidad de las estructuras nerviosas es un hecho evidente y es la base teórica que respalda la intervención precoz con programas de atención temprana. Existe evidencia acerca de la influencia que sobre la plasticidad cerebral tiene la estimulación, aunque no se conoce exactamente qué ocurre en el cerebro humano”.

Estos hallazgos han orientado los esfuerzos que se hacen para lograr un equilibrio entre el componente orgánico y el ambiental, en función del crecimiento, desarrollo y madurez del Sistema Nervioso Central (SNC). Acciones que deberían ser responsabilidad compartida con los padres de familia y los cuidadores de los infantes; sean estos familiares, maestras/os o empleadas/os de casa o de instituciones que prestan dicho servicio, por lo irrepitable, significativo e irreversible de las consecuencias de este suceso para el futuro de los infantes. Específicamente en lo referido al estímulo intencionado o no intencionado que el ambiente externo aporte a los niños(as), el cual, por ser exógeno, resulta más fácil de orientar.

El término plasticidad es utilizado en diferentes campos de las ciencias humanas, por ejemplo, es común encontrar el término “*plasticidad cerebral*” en el campo de la educación y de la psicología; mientras que en la medicina neurológica con frecuencia se hace mención del mismo como “*plasticidad neural*”. Dentro de la especialidad

médica, es en el campo neuropediátrico y últimamente en estudios de afecciones de pérdida de la memoria en adultos –campo psiquiátrico-, en donde se puede encontrar la mayor cantidad de referencias. Por lo tanto, conceptualizar el significado de plasticidad cerebral y/o neuronal desde ambas perspectivas, ayudará a comprender con mayor precisión lo que estas ciencias han logrado descifrar de este proceso, ya que ambas aportan útiles conocimientos, que complementan una adecuada utilización de lo que es la plasticidad cerebral y/o neuronal para el campo de la educación.

Un aspecto importante de señalar en relación a las citas de estudios revisados en este trabajo en referencia a la plasticidad neural, es que la mayoría de los mismos, parten de observaciones o intervenciones directas en personas con algún tipo de lesión cerebral; de allí que muchas de las citas textuales de plasticidad, hagan referencia a pacientes con daño o algún tipo de enfermedad cerebral congénita o adquirida.

Cuando se habla de plasticidad neural dentro del campo médico, es preciso decir que está aún sigue sometida a la investigación, por la compleja dinámica química, fisiológica, histológica y anatómica que ocurre en el SNC cuando se sucede este acontecimiento, de allí que siga proporcionando nuevos aporte y conocimientos. La plasticidad neural dentro de la rama médica de las ciencias se visualiza como un evento cambiante; mientras en el campo educativo y psicológico, la plasticidad si bien es cambiante, también es conectada con las memorias y el aprendizaje, y estos, con las ventanas de oportunidad que el cerebro posee en los primeros años de vida, ventanas de oportunidad que se constituirán en la base para los aprendizajes futuros.

Loubon (2010. 6 (1:2) se refiere a la plasticidad como una capacidad del SNC suficiente como para favorecer cambios continuos, desde el desarrollo embriológico hasta la edad adulta, propiciando nuevas capacidades que responden al medio circundante del individuo:

“La capacidad del sistema nervioso de cambiar se le llama plasticidad neuronal, la cual está implicada en el desarrollo embriológico. Sin embargo, en el adulto la plasticidad también tiene un sitio importante para aprender nuevas habilidades, establecer nuevas memorias y responder a las adversidades del medio.”

De igual forma Aguilar (2003: 42(1) 50.) concuerda con Loubon en que la plasticidad es una capacidad del SNC de cambio, en la cual no solo se suceden cambios, sino también una adaptación a los cambios. Y aún más, agrega a esta capacidad, la capacidad de modificación y adaptación anatómica y fisiológica de la estructura, distribución y número de sinapsis a lo interno del funcionamiento del Sistema Nervioso Central.

“La plasticidad cerebral se refiere a la capacidad adaptativa del sistema nervioso central para disminuir los efectos de lesiones a través de cambios que modifican la estructura y la función, tanto en el medio interno como en el externo. En los adultos la plasticidad cerebral es menor comparada con la de los niños, sin embargo, los cambios plásticos ocurren a cualquier edad y las ganancias funcionales continúan por años después de la lesión. La plasticidad incluye también cambios en la estructura, distribución y número de sinapsis, mecanismo donde yace la formación de la memoria a largo plazo.”

Pascual-Castroviejo (1996: 24 (135): 1361) amplía el significado de plasticidad neuronal, agregando que este se modifica por medio de intervenciones endógenas y/o exógenas:

“La plasticidad cerebral es la adaptación del sistema nervioso central (SNC) para minimizar los efectos de las alteraciones estructurales o fisiológicas sea cual fuere la causa originaria [1]. Ello es posible gracias a la capacidad de cambio estructural-funcional que tiene el sistema nervioso por influencias endógenas o exógenas, las cuales pueden ocurrir en cualquier momento de la vida.”

Según Aguilar (2003: 42 (1) 55), la plasticidad cerebral que se sucede después de una lesión en el SNC, funciona como una capacidad adaptativa de este sistema, el cual algunas veces de forma espontánea y otras a través de inducción exógena, el cual procura minimizar los efectos de la o las lesiones, disminuyéndolos por medio de la modificación de la propia organización estructural y funcional de las redes neuronales. En el mismo reporte, Aguilar menciona que los cambios observados en las estructuras sinápticas (plasticidad) son sugestivos de pensar que la memoria a largo plazo subyace en la región septal del hipocampo dorsal, en donde los procesos de plasticidad cerebral incluyen cambios en la estructura, distribución y número de sinapsis.

“El término ‘Plasticidad cerebral’ expresa la capacidad cerebral para minimizar los efectos de las lesiones a través de cambios estructurales

y funcionales. Una gran parte de procesos lesivos del sistema nervioso que afectan a tractos corticoespinales y subcorticoespinales cerebelosos, medulares, visuales, lingüísticos y de otros tipos, muestran el efecto de la plasticidad, unas veces de forma espontánea y otras tras tratamientos de rehabilitación adecuados. La plasticidad neuronal es mucho más manifiesta cuando las lesiones cerebrales han tenido lugar durante la época prenatal, neonatal o en la niñez, aunque puede darse a cualquier edad.

Aparte de la clínica, la plasticidad neuronal puede observarse por electrofisiología, *RM*, tomografía de emisión de positrones (*PET*), por estimulación magnética transcraneal (*TME*) y obviamente por histología, esta última principalmente en estudios experimentales. En Neurología Pediátrica, debemos recurrir con mucha frecuencia al concepto de plasticidad cerebral para explicar la favorable evolución clínica en muchos casos con lesión cerebral grave.”

Las conclusiones de investigaciones y estudios como los citados anteriormente, señalan de alguna manera lo complejo y aún poco interpretado del funcionamiento del cerebro humano, en este caso puntualmente referido a la plasticidad neuronal y la memoria. La plasticidad según las citas anteriores tiene su mayor notabilidad en los primeros años de vida, aunque cabe mencionar que, si bien esta característica presenta la cima de máximo desarrollo en esta etapa de la vida, no es exclusiva a ella. Pues los estudios han demostrado en observaciones clínicas y en estudios médicos más complejos, que la capacidad plástica presentada por el cerebro de forma espontánea o inducida intencionalmente, puede darse durante toda la vida con menor intensidad.

Ubicados en el campo educativo, a todos los procesos mencionados con anterioridad (crecimiento, desarrollo, madurez y plasticidad del sistema nervioso central), aún hay que sumarle un proceso cerebral más, el cual precisa de todos los anteriores y particularmente de la plasticidad y la memoria, este proceso es el “aprendizaje”. A lo largo de la historia se han formulado diversas hipótesis para explicar cómo se sucede el fenómeno del aprendizaje en el cerebro, las mejor fundamentadas son aquellas teorías que involucran los cambios plásticos –plasticidad sináptica- y dinámicos que se dan en el cerebro.

Lugaro y Ramón y Cajal (Aguilar. 2003: 42(1) 57), expusieron que el aprendizaje involucra cambios plásticos funcionales en las neuronas y en sus interconexiones. Kornoski en 1948 y Hebb en 1949 citados por Aguilar (2003: 42 (1) 58), llegaron a la

conclusión que aun cuando los circuitos de la red neuronal se establecen genéticamente en la etapa embrionaria (etapa primaria), la fuerza o eficiencia de ciertas conexiones no están totalmente determinadas, porque cambios en actividades o acciones realizadas de forma espontánea o provocadas intencionalmente después de la etapa embrionaria, pueden propiciar cambios y modificación en los circuitos de la red neuronal, poniendo en manifiesto el fenómeno de la plasticidad cerebral en respuesta a un estímulo que pueda generar un aprendizaje.

En 1922, Forbes citado por Aguilar (2003: 42 (1) 58), propuso la hipótesis de la existencia de cambios neuronales dinámicos, en donde el aprendizaje se generaba después de la persistencia de una actividad, la cual producía una serie de movimientos en cadena de neuronas interconectas. En 1938, Lorente de Nó, sostuvo la idea que los circuitos reverberantes, mantenían una actividad neuronal sostenida por impulsos en una cadena cerrada, dichos estudios fueron apoyados posteriormente por Hebb en 1949 (Castro-Sierra 2007:13), quien, en su teoría empírica de la *Organización de la conducta*, agregó que esta actividad podría lograr cambios neuronales que llevarían a la obtención de la memoria a largo plazo, tipo de memoria, que se constituye en la base sustantiva del aprendizaje.

Con el afán de explicarse cómo se almacena la memoria en el cerebro y que cambios fisiológicos y anatómicos producía esta para que se diera el aprendizaje, Castro Sierra *et al.* (2007: 30(4) 13) en un estudio sobre “*neurotransmisores del sistema límbico*” hace referencia a la teoría de Hebb, la cual fue posterior a la teoría hipotética de Sermon. La teoría de Sermon dio origen a los “engramas”, estos con el afán de explicar la forma de almacenamiento de la memoria en el cerebro. Los engramas fueron utilizados por Pavlov y después por Lashley quien en estudios de investigación trató de localizarlos en alguna área específica del cerebro, fallando al no encontrar un locus biológico único, en donde se encontrarán almacenados dichos engramas, estos descubrimientos dieron lugar a la posterior teoría empirista propuesta por Hebb -alumno de Lashley-.

Hebb en 1949 apoyado en las conclusiones de su maestro, utilizo los circuitos reverberantes propuestos por Lorente de Nó, para explicar el mecanismo complejo que se lleva a cabo en las interconexiones sinápticas (plasticidad neural) las cuales daban como producto lo que conocemos como aprendizaje. Hebb propuso que las interconexiones neuronales, aún después de desaparecer el estímulo externo repetitivo, dejaban cambios persistentes, los cuales fueron anunciados como sinapsis de Hebb, sinapsis que ayudaron a explicar y entender los cambios que podrían darse como resultado de una modificación morfológica entre las interconexiones de las neuronas, fenómeno similar al que ocurre durante la formación de sinapsis en el periodo de la vida embrionaria, pero en este caso, las sinapsis a las que hace alusión Hebb, ocurren después de este periodo de vida, ayudando a explicar la forma de almacenar la memoria –aprendizaje-, Castro Sierra (2007).

“Los cambios en la resistencia sináptica con el aprendizaje llegaron a llamarse sinapsis de Hebb, o hebbiana. La teoría hebbiana describe un mecanismo básico de la plasticidad sináptica por medio del cual un incremento de la eficacia sináptica proviene de la estimulación repetida y persistente de la célula postsináptica. A esta teoría se le llama también la “regla de Hebb”.

Según Loubon (2010: 6 (1:2) 1) en todo proceso de aprendizaje la capacidad que interviene para que este se dé, es la plasticidad neural:

“Las reglas de presentación de las diferentes formas de plasticidad sináptica son fundamentales en la manifestación de las propiedades funcionales de las redes neurales y neuronales encefálicas. Las distintas modificaciones sinápticas son importantes durante el desarrollo y también parecen cumplir un papel fisiológico en las redes más maduras del cerebro, al grado de ser consideradas como el principal mecanismo celular subyacente al aprendizaje. Al cambiar la fortaleza de las conexiones entre las neuronas que conforman una sinapsis, las trazas de una memoria serán codificadas y almacenadas en el Sistema Nervioso Central. En su forma más general, la hipótesis de plasticidad sináptica y memoria indica que la plasticidad sináptica dependiente de la actividad se inducirá en las sinapsis apropiadas durante la formación de la memoria y será tanto necesaria como suficiente para el almacenamiento de información subyacente al tipo de memoria mediado por el área cerebral en que se observe la plasticidad.”

Sigue diciendo Loubon:

“De hecho, el aprendizaje es el proceso por el cual los organismos modifican su conducta para adaptarse a las condiciones cambiantes del medio que los rodea. Es el modo principal de adaptación de los seres vivos. Por lo tanto, el aprendizaje puede considerarse como un cambio en el sistema nervioso que resulta de la experiencia y que origina cambios duraderos en la conducta de los organismos. El aprendizaje es el proceso por el que adquirimos el conocimiento sobre el mundo, mientras que la memoria es el proceso por el que el conocimiento es codificado, almacenado, consolidado, y posteriormente recuperado. El aprendizaje y la memoria son procesos íntimamente relacionados. No se consigue separar el aprendizaje de la memoria, ni resulta posible realizar dicha distinción dentro del circuito neuronal.”

Después del nacimiento y específicamente en los primeros años de vida se observa que la corteza cerebral y todo el sistema nervioso, crece y se desarrolla rápidamente, experimentando en el camino un proceso de madurez, el cual a menor velocidad seguirá desarrollándose por mucho más tiempo. Sin embargo, es preciso tener presente que estos complejos procesos se desarrollan principalmente en los primeros años de la vida y tienen una relación directa con los estímulos exógenos.

Otro aspecto que debe ser considerado, es el comportamiento de supervivencia del neonato, quien aún en ausencia de experiencias exógenas vitales, como lo son atención en salud y alimentación adecuada, puede subsistir en la adversidad y seguir con vida, muy probablemente con baja talla y bajo peso, sin que ello signifique un obstáculo de vida. Sin embargo, no sucede lo mismo con la actividad mental superior, que necesita no solo del bienestar orgánico, sino además de las experiencias de convivencia e interacción con el medio ambiente, las cuales le proporcionan elementos básicos que condicionan un desarrollo cerebral apropiado, de tal forma, que la calidad de relación del niño(a) con su ambiente durante esos primeros años de vida, serán determinantes tanto para su crecimiento y desarrollo intelectual, como para el desarrollo de los patrones básicos de su personalidad, por más, un momento en la vida del infante, irreplicable con consecuencias irreversibles.

Zanabria (2003:60 (julio-agosto) 408-419) llegó a demostrar y reportó en un estudio de investigación sobre el crecimiento y desarrollo del niño(a) sano, en el que integró procesos de aspecto físico –referidos a la edad cronológica- y psíquicos –en cuanto a

la construcción de la inteligencia-, que las experiencias vividas, especialmente en los primeros años de vida, influyen tanto en el desarrollo orgánico, psíquico, así como en la conducta de los infantes, a tal grado que se ha planteado una relación interdependiente entre lo orgánico y lo psíquico, sin que ello signifique que la parte orgánica determine la psíquica, sino que existe una relación de equilibrio.

En esa línea, médicos, psicólogos y educadores, cada quien en su área de especialidad y en algunos casos de forma conjunta, han desarrollado proyectos de investigación, en los que han puesto en práctica observaciones que apoyan este perfil de pensamiento. Entre ellos las observaciones y trabajos del psicólogo francés Jean Piaget, citado por Zanabria (2003:60 (julio-agosto) 410) quien enfatiza la importancia de la actividad de intercambio que se establece entre lo orgánico y el medio ambiente que rodea al niño(a). Para Piaget, las conductas y procesos implicados en la construcción de la inteligencia del niño, son explicables mediante conceptos tomados de los ciclos biológicos como lo son la adaptación, la asimilación y la acomodación. Piaget logró comprobar que, a través de lo acontecido en estos ciclos, el desarrollo se establece como un proceso continuo, lógico y secuencial, el cual tiene un aspecto de estructura que deja huella en lo más profundo del inconsciente, la cual se refleja de alguna manera en el proceso de desarrollo, madurez y aprendizaje posterior, comportamientos *per se*, de alta complejidad.

Según la teoría de Piaget (Clifford, M.1998, pág.80) en el ámbito del proceso de aprendizaje, las estructuras posteriores se organizan a partir de las anteriores, para incorporarse en una síntesis superior (aprendizaje). Esta síntesis superior o aprendizaje, es el producto de un extenso y complejo proceso de construcción de estructuras internas, que van de las simples a las complejas, en un movimiento en donde cada una, asegura un equilibrio más amplio y más estable, a los procesos que le preceden.

Además del aprendizaje y la memoria que se afincan a través de la plasticidad, existen dos procesos más que interactúan en esta etapa de crecimiento y desarrollo del niño, la autonomía y la identidad. En relación a la autonomía, a esta edad el niño transita de la dependencia total a la independencia y/o autonomía individual y social,

autonomía que en ese momento de la vida se convierte en autonomía funcional. La que supone en el infante la capacidad de valerse por sí mismo ante la acción, el pensamiento y los sentimientos, para gradualmente ir alcanzando niveles más altos y complejos, que le permiten llegar a una autonomía plena, meta valiosa y esperada en todo proceso educativo.

Durante estos primeros años de vida, la autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se manifiestan a través de acciones, de las más simples a las más complejas, como pueden ser: asir, soltar, explorar objetos, aventurarse, actuar, elegir, etc., acciones que el niño asocia íntimamente con la aceptación o reprobación del adulto dependiente. La aceptación o reprobación de dichas acciones por el adulto cuidador del niño(a) afectan otra característica en formación, como lo es la identidad. Entendida la identidad como la imagen inconsciente que el infante tiene de sí mismo, la cual, con el tiempo y la madurez, alcanza el grado de imagen consciente que el niño/a crea de sí mismo, como ser singular, de ser alguien, con rasgos propios dentro de una colectividad de individuos iguales y diferentes en cuanto a sexo, edad y particularidades propias.

De tal forma que, para lograr el desarrollo de estas dos características, autonomía funcional e identidad, las cuales, dicho sea de paso, inician su formación a esta corta edad, los niños/a necesitan establecer vínculos de afecto con las personas que les rodean, para sentirse aceptados, reconocidos, oídos, cuidados y amados. Y así, experimentar la sensación de estar en un medio seguro y confiable, medio que les proporcionará las bases para la construcción de su propia identidad y autonomía, características básicas que, de igual forma, utilizará inconscientemente en la construcción de su personalidad, imagen que en este primer momento el infante construye a través de interiorizar la imagen que, de sí, le muestran quienes lo rodean.

Lucerna Rivas en el proyecto “Escuela: Espacio de paz, la prevención de la violencia y resolución de conflictos” en Lanjarón, Granada, España (2006: 5), en la propuesta de Proyecto Curricular de Centro para el nivel de educación Infantil, escribe en

referencia a las dos características básicas de la personalidad propuestas anteriormente:

“La vivencia satisfactoria y estable de esa relación interpersonal del niño/a con el adulto, será la base para la construcción de la propia identidad, para el desarrollo de una autonomía creciente y para la existencia de un sistema de relaciones sano y equilibrado.... El concepto que los niños y niñas construyen de sí mismos es en gran parte una interiorización de la imagen que les muestran quienes los rodean, y de la confianza que en ellos depositan, y de la forma en que las personas adultas recogen y apoyan sus iniciativas e intereses, facilitando u obstaculizando su desarrollo y aprendizaje. La autoestima que desarrollan es, en gran medida, la interiorización de la estima y confianza de la cual son objeto”.

En la referencia anterior aparecen nuevamente estos dos retos por alcanzar, ambos delicados y arduos al momento de hacer el planteamiento de la educación intencionada para este nivel y para los niveles que le subsiguen. Uno de ellos es la formación de la identidad y el otro, el logro de la autonomía, ambas características fundamentales de la personalidad, características que a esta corta edad son incipientes por la etapa de inmadurez constitutiva del niño(a) preescolar; razón por la que no pueden ser relegadas unilateralmente a la responsabilidad del infante en función de sus actos y decisiones.

La labor es compleja en primer lugar por la falta de experiencias y conocimientos que tienen los niños para actuar, situación directamente relacionada con la segunda y tercera causa, que son edad, etapas de desarrollo y madurez personal por las cuales atraviesa el infante en este periodo de tiempo. Situación propicia para que de alguna manera forme hábitos de comportamiento por imitación; los cuales se logran por medio de métodos conductuales de intervención externa por parte de los adultos, hábitos que en el futuro se transformarán de forma gradual en actos cada vez más autónomos y consientes.

Si se relaciona la formación de la autonomía e identidad con el proceso igualmente insipiente de la personalidad y la relación de estas con la plasticidad cerebral, fuente de potencialidad y posibilidad inherente desde el ámbito externo; se puede decir, que si bien los seres humanos nacen con una capacidad cerebral endógena, que se

desarrollará en las diferentes etapas de la vida como una acción normal y natural, y se omite el potencial exógeno que se les puede ofrecer durante este período de tiempo al infante, como lo son: alimentación balanceada, atención en salud primaria y un ambiente rico en estímulos psicoafectivos que propicien relaciones emocionales satisfactorias, acciones posibles de brindar desde el ambiente externo que influyen positivamente en potenciar las capacidades innatas, así como de contribuir en la construcción de un andamiaje propicio, no solo para el aprendizaje futuro, sino consecuentemente para la formación integral del infante y aun a sabiendas de ello no se realizan dichas acciones, se estará desperdiciando el futuro influenciado de los niños y niñas del país.

Las razones expuestas anteriormente, por su importancia dentro de este periodo de la vida de los infantes, deberían de ser consideradas en la construcción de los diseños curriculares, los cuales, de forma gradual, consistente y responsable, deben propiciar experiencias encaminadas a desarrollar hábitos sociales y habilidades que impulsen la autonomía y la identidad. Características que, en el futuro, contribuirán en la formación de la independencia personal; consiguiendo que los infantes desarrollen su autoimagen, autoestima y estructuras mentales que les ayude en el desarrollo del pensamiento creativo, analógico y sintético, pensamientos que son parte de la cadena de los nuevos conocimientos y competencias a desarrollar en los procesos educativos de los niveles escolares que le siguen al nivel inicial.

Por lo tanto, las propuestas curriculares de atención escolarizada o no-escolarizada, que se propongan para esta primera etapa de la vida, deben ser hondamente revisadas por los entes responsables de autorizarlas. Debido a que en estos primeros años de vida, se llevan a cabo más del 50% del desarrollo neuronal, el cual es influenciado por las interacciones de los estímulos exógenos del mundo inmediato que rodea a los infantes. De allí lo imprescindible que esta carga de estímulos externos, sea ordenada, sistemática y rica en propuestas capaces de incidir positivamente, en el crecimiento, madurez y proceso de construcción de los diferentes estadios de desarrollo afectivo y cognitivo de los niños y las niñas.

B. Antecedentes sociales, culturales y económicos de los niños(as) en edad para la educación inicial

Previo a describir algunos de los antecedentes sociales, culturales y económicos que intervienen de forma directa o indirecta en este grupo etario de población guatemalteca, es importante considerar y detenerse en la reflexión del aspecto conocido como: “*niño(a) de alto riesgo*”, el cual tiene un fuerte componente social, económico y cultural.

El término “niño(a) de alto riesgo”, se usa para determinar a la población infantil (menores de 5 años) que se encuentra sometida a limitaciones o diferencias ambientales, especialmente de tipo social y económico. Según Tjossen y Lorenzo citados por Sánchez Caravaca (2006) “niño(a) de alto riesgo” responde a una clasificación que considera el riesgo ambiental, el riesgo biológico y el riesgo establecido.

El riesgo ambiental se refiere al contexto que rodea al infante, en el cual experimente falta de experiencias que el niño(a) pueda tener en lo físico, en lo psíquico y en lo social dentro de los primeros años de vida. El riesgo biológico, es aquel que se produce principalmente por alteraciones metabólicas, las cuales pueden ser afecciones tanto de la madre como del niño(a), y pueden darse en el período del embarazo, durante el parto o después del nacimiento y son de dos tipos: exógenas (no genéticas, causas externas); son las afecciones que van desde infecciones, desnutrición, traumas en el parto y otros eventos más que proceden desde fuera. Por aparte, el riesgo establecido, es el causado por anomalías endógenas (causas internas), las cuales pueden ser de tipo genético cromosómicas, como la trisomía 21 o síndrome de Dawn, y otras afecciones orgánicas como la microcefalia, hidrocefalia y alteraciones de tipo hormonal como el cretinismo. Sin embargo, en algunos casos la clasificación anterior es arbitraria, ya que, en el campo de la práctica, el riesgo biológico y el riesgo ambiental mantienen una estrecha relación, difícilmente separable en la mayoría de los casos.

En Guatemala “los niños(as) de alto riesgo” son una población significativa por ser un país con niveles elevados de población viviendo en pobreza y en extrema pobreza. Además, la escasa designación de recursos económicos para establecer de forma sistemática programas que garanticen cobertura en atención de salud, seguridad alimentaria y nutricional, así como cobertura educativa de calidad a nivel nacional. La escasa designación de presupuesto y la gama de otros muchos factores, impiden erradicar o disminuir la problemática multicausal de “niños(as) de alto riesgo”, con necesidad de intervención multifocal.

En el componente Salud, el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS) reporta que la Tasa Global de Fecundidad (TGF) para el país es de 4.7 hijos por mujer, con una Tasa de Mortalidad Infantil (TMI) de 37 niños por 1,000 nacidos vivos, en donde el último reporte publicado por la Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil (ENSMI 2,002), menciona como causas de muerte de estos infantes: infecciones respiratorias 39.9%, enfermedad diarreica aguda 9.94 y otras causas perinatales 8.85%, siendo ambas tasas (TGF y TMI), las más altas de la región centroamericana.

Si sumamos a los indicadores del componente salud, el reporte de Seguridad Alimentaria y Nutricional del CONASAN, en el Plan Estratégico de Seguridad Alimentaria y Nutricional PESAN 2009-2012 de la Encuesta Nacional Materno Infantil 2002 y del Tercer Censo de Talla de Escolares 2008, se infiere, que la desnutrición crónica en niños y niñas menores de 5 años alcanza en promedio el 49.3% para el total de la población de esa edad, situación que coloca a esta población en niveles críticos. Principalmente a las poblaciones del área rural, de las cuales se afecta mayormente a lactantes indígenas. Dicho indicador evidencia el alto riesgo e inseguridad alimentaria en que se encuentra este grupo poblacional, golpeando a un sector de la población extremadamente frágil y colocándolos en alto riesgo nutricional y consecuentemente de salud. Realidad en la que viven más de la mitad de la población guatemalteca.

En el ámbito educativo, la situación de riesgo no es distinta a la expresada en el ámbito de salud y de nutrición, el MINEDUC reporta en el Índice de Avance Educativo Nacional, que la tasa neta de cobertura en el 2009 para el nivel preprimario fue de 57.1%, quedando fuera más del 40% de población, a quienes le correspondía el ingreso a ese nivel. En resumen, educación, nutrición y salud se perfilan de forma muy similar, aunque en el componente salud y nutrición, la situación es de vida o muerte reportada, analogía que no puede afirmarse de forma directa para el ámbito educación.

Por otro lado, el Ministerio de Educación en cumplimiento a lo establecido en la Reforma Educativa, secundaria a la Firma de los acuerdos de Paz Firme y Duradera, desde el año 2000 ha venido trabajando en los nuevos diseños curriculares para todos los niveles. De allí que en el 2005 implementaran el Currículo Nacional Base del Nivel Primario, posteriormente socializó el Currículo Nacional Base para el nivel de Educación Preprimaria, el cual brindará cobertura a niñas/os de 4, 5 y 6 años de edad, diseño curricular que se publicó en abril del 2005, se divulgó en el 2006 con la intención de ser implementado a nivel nacional a partir del 2007, quedando pendiente el currículo nacional base para el nivel de educación inicial, el cual dará atención a niñas/os de 0 a 3 años de edad. En noviembre del 2009 el MINEDUC publicó el Currículo Nacional Base para atender el Nivel Inicial -0 a 3 años-, haciendo referencia que en el mes de febrero del año 2,010 se iniciaría el proceso de presentación y socialización del mismo en el sector público, al momento no se cuenta con información que ratifique lo dicho para las fechas mencionadas anteriormente, no solo para el proceso de divulgación, sino también para el proceso de implementación en ambos sectores, tampoco se tiene información si existe algún plan para hacerlo.

V. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR

El fundamento teórico que respalda el diseño curricular presentado, concilia principios de cuatro teorías relacionadas con el ciclo vital y el aprendizaje, la convergencia de algunos puntos de estas teorías da como resultado un enfoque curricular *conductual-cognitivo*, lo que enmarca el fundamento de dicho diseño dentro de un eclecticismo teórico. Epistemológicamente se justifica el eclecticismo teórico, por cuanto los postulados de las tres diferentes teorías, se conjugan para orientar la construcción y fundamentación del diseño curricular propuesto.

Hacer referencia del eclecticismo teórico, es un paréntesis de orientación para la construcción del diseño de implementación del currículo propuesto, siguiente paso a seguir, el cual no compete a esta propuesta de trabajo profesional de graduación. Sin embargo, por la congruencia que el proceso de implementación debe tener con el modelo de diseño curricular, es prudente mencionarlo. Porque el proceso de implementación no debe ser orientado unilateralmente por una sola de las cuatro teorías propuestas; más bien debe apoyarse en los principios y conjeturas formuladas por las cuatro teorías, para garantizar una propuesta metodológica de abordaje adecuada en los diferentes ciclos y grados del diseño curricular, los cuales van de acuerdo a las etapas del crecimiento y desarrollo del niño/a, sin que estos tengan correspondencia directa con el calendario anual.

Además, es indispensable hacer mención del porque las cuatro teorías mencionadas anteriormente fueron seleccionadas para fundamentar la propuesta de diseño curricular. Es así, que para apoyar teóricamente la formación insipiente de la personalidad se toman elementos de la teoría psicoanalítica. La teoría de aprendizaje conductual y aprendizaje social fundamenta los lineamientos para conducir el aprendizaje en los primeros años de vida, utilizando el conductismo como medio para el logro. La teoría cognositivista interactúa apoyando las diferentes etapas del desarrollo físico y psíquico de los infantes y se convierte en el puente entre el conductismo y constructivismo, el que más adelante en la vida de los niños(as), será el proceso metacognitivo de autoaprendizaje.

La visión teórica propuesta para el diseño curricular de este trabajo de graduación, se orienta en tres perspectivas de análisis de las teorías seleccionadas, las que a manera de síntesis se explican a continuación:

- De la **perspectiva psicoanalítica**: el diseño toma de *la teoría de autorrelación interna*, aportes que ayudan a entender y explicar cómo da inicio la formación de la personalidad, a tan corta edad;
- De la **perspectiva del aprendizaje**: el diseño selecciona *la teoría conductista y la teoría del aprendizaje social* como las teorías que aportan el fundamento para la construcción del aprendizaje; y finalmente,
- De la **perspectiva cognoscitiva**: el aporte de la teoría desde el postulado de las etapas cognoscitivas propuestas por Jean Piaget, en el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño/a.

Es necesario hacer mención lo difícil de separar en tiempo y espacio, edad cronológica y madurez de los niño/as, la intervención y los aportes de la perspectiva conductual y social junto con la perspectiva cognositivista, puesto que las tres se interrelacionan, apoyan y son el fundamento para el proceso del desarrollo físico y consecuentemente del desarrollo cognitivo, hecho manifestado en la adquisición de nuevos conocimientos o aprendizaje.

A continuación, una breve exposición de las teorías mencionadas, bajo la catalogación del análisis propuesto, iniciando con la teoría de autorrelación interna dentro de la perspectiva psicoanalítica.

A. Teoría de la autorrelación interna o teoría relacional de Jean Baker Miller

La mayoría de psicólogos consideran que la *personalidad* está determinada por: “los patrones de comportamiento únicos y relativamente estables de una persona” (Coon 1999:519); de allí que se diga que la personalidad sea referida a la consistencia de: quién es la persona, quién ha sido y quién será. También se dice que la personalidad es el resultado de la integración de los rasgos, habilidades, motivaciones, esperanzas, amores, odios, hábitos, actitudes y valores que hacen a cada ser humano, un ser único. En muchas ocasiones se tiende a confundir personalidad con carácter o con temperamento, pero ninguno de estos términos por si solos, es igual a la personalidad, si bien el temperamento es lo que algunos psicólogos llaman la materia prima que forma la personalidad, este se refiere solo al componente hereditario de la misma.

La personalidad es un término complejo de describir, por ello es necesario situarla dentro del contexto desde el cual se quiera hacer alusión a ella, para no perder el marco referente que ayuda a entenderla. De allí que la pregunta sería, ¿por qué hablar de personalidad y teorías de personalidad dentro de la propuesta de un diseño curricular para el nivel inicial?, en este caso particular, el marco referente es la formación incipiente de características básicas, que se siembran a esta corta edad, y que más adelante se convierten en el fundamento para la formación de la personalidad.

En el diseño curricular propuesto, el enfoque desde el cual se visualiza el desarrollo de la personalidad se fundamenta en la *teoría relacional de Jean Baker Miller* y las *teorías conductuales*, en ambas teorías se da importancia al ambiente externo y a los efectos del condicionamiento y el aprendizaje, como entes que participan en la conformación de la personalidad.

La teoría relacional nace en 1991, por ello se dice que es una teoría nueva en comparación con las teorías conductuales y otras teorías de perspectiva psicoanalítica,

que al igual que está, también se ocupan de entender y explicar la formación y desarrollo de la personalidad. Si pensamos en Sigmund Freud y la teoría psicosexual o en Erik Erikson y la teoría psicosocial, ambas de principios del siglo XIX, podemos decir que la propuesta de Miller, es joven, en comparación con estas dos teorías. Sin embargo, no podemos obviar que Miller toma los principios de la teoría de Freud y de Erikson para fundamentar las bases de su teoría y declarar la postura de esta, frente a las otras dos corrientes teóricas. De allí que, la teoría relacional de Miller va de la mano con ambas teorías. Además, como toda teoría psicoanalítica, la teoría relacional también utiliza la observación clínica, como técnica para llegar a sus postulados.

Para Miller existe un componente de la personalidad que es ajeno al componente genético, el cual se forma en la etapa de la infancia y dentro del contexto social, este es el componente de las “*relaciones emocionales*”. Dentro de ello, se destaca el rol importante que ocupan las relaciones interpersonales, las que favorecen de forma positiva o negativa al desarrollo saludable o no, de la personalidad. En el componente de las relaciones emocionales, Miller da especial énfasis a la acción de la relación interpersonal y la separación. Según esta teoría, los infantes se identifican con quien les brinda los primeros cuidados y cariño, identificación que se caracteriza no por lo que la persona es, sino por lo que la persona hace para el bienestar del niño/a.

En los primeros 12 meses de vida, los infantes se identifican con actividades de vigilancia y cuidado, y responden a las emociones de quien los cuida y les brinda cariño. Los niños se sienten cómodos, cuando los cuidadores también están cómodos, actitud manifiesta que utilizan para mejorar las relaciones y estrechar vínculos emocionales con estas personas. Más adelante, en la etapa de los primeros pasos (de los 12 a 18 meses), si bien aumentan las habilidades y el niño utiliza otros recursos físicos y mentales que le ayudan a fortalecer su sentido del “*yo*”, de una forma mucho más compleja, siempre sigue manteniendo como aspecto principal, las relaciones con las personas importantes en su vida. Esta situación se considera como la fase primitiva para la formulación de los diversos aspectos que han de ir modelando su personalidad.

Otro aspecto a señalar, es el punto de vista propuesto por la teoría conductista en función de la formación de la personalidad, si bien conductista, no mecanicista. El valor de esta, está determinado por los que abogan por el aprendizaje conductual, quienes han demostrado que los niños aprenden de las cualidades como lo son, la amabilidad, hostilidad, generosidad, destructibilidad u honestidad, entre otros más, como un conjunto de patrones de comportamiento aprendidos por imitación, los cuales en el futuro formaran parte de la personalidad y posiblemente patrones de comportamiento o de reacción autónoma.

De allí que los comportamientos adquiridos por el infante por medio del condicionamiento clásico, el condicionamiento operante, el aprendizaje por observación, el reforzamiento, la extinción, la generalización y la discriminación, todos estos mecanismos psicopedagógicos y didácticos propios del conductismo, se convierten en la forma de cómo se adquiere y se da el aprendizaje en este primer momento de la vida. Además, es importante mencionar que todos estos mecanismos son dependientes del modelaje del adulto, quien dentro del contexto sociocultural del infante, se convierte en el facilitador, intencionado o no del comportamiento y/o aprendizaje insipiente del infante, quien juega el rol de aprendiz; quien ve, en el rol del adulto, al que modela y moldea la conducta, lo que consecuentemente en el futuro del niño/a formará parte de los rasgos de la personalidad.

B. El behaviorismo o conductismo

Es la escuela psicológica norteamericana más difundida e influyente de inicios del siglo XX, fundada en 1,913 por Watson. En esta corriente se considera “*que el aprendizaje cambia la conducta, y que éste es nacido de la experiencia*” (Papalia 1997, pág.31-32). De allí que la escuela conductista se clasifique dentro de las escuelas que promueven el conductismo como la teoría del aprendizaje y de igual forma reconoce que el ambiente influye en el comportamiento. De tal caso, que los seres humanos aprenden del mundo, reaccionando frente a él y frente a determinados aspectos ambientales, según los encuentren placenteros, dolorosos o amenazantes.

Dentro de la corriente del conductismo se ha dividido el aprendizaje en dos tipos: el aprendizaje que es adquirido a través del “*condicionamiento clásico*” y el aprendizaje adquirido por el “*condicionamiento operante*”. En el condicionamiento clásico, se agrupan aquellos aprendizajes que producen una respuesta espontánea, automática o incondicionada. Mientras que, en el condicionamiento operante, la acción condiciona la respuesta del aprendiz (sonrisa, llanto, gemido, etc.), en este condicionamiento la respuesta tiene una connotación diferente. En un inicio la respuesta se da accidentalmente a la acción, pero si dicha respuesta produce una reacción positiva en el receptor (adulto en el exterior), el sujeto -en este caso el infante- con la repetición de esa misma respuesta al estímulo o acción, aprende que dicha reacción o respuesta produce una reacción en el mundo que le rodea, que satisface no solo la necesidad personal, sino también, lo esperado por el adulto. Consecuentemente el infante utiliza dicha acción de forma que tanto estímulo como acción, se convierten en un condicionamiento operante.

El psicólogo Burrhus Frederic Skinner fue quien formuló los principios básicos del condicionamiento operante, centrando su postulado en el *refuerzo y castigo*. Skinner propuso que se tiende a repetir la respuesta que ha sido reforzada y a eliminar la respuesta que no ha recibido ningún refuerzo o que ha sido castigada. Bajo este principio se reconoce que hay refuerzos positivos y refuerzos negativos. Los refuerzos positivos son aquellos que otorgan una recompensa (entendida la recompensa como lo que produce placer o gratifica), mientras que los refuerzos negativos retiran la recompensa, de allí que suele confundirse el refuerzo negativo con el castigo, sin embargo, dentro de la escuela conductista el refuerzo negativo y el castigo, no son lo mismo. El castigo, es la consecuencia derivada de un comportamiento que disminuye la posibilidad de que dicho comportamiento se repita, esto mediante un evento de aversión, por lo que se dice que el castigo, suprime el comportamiento no deseado. Sin embargo, depende de la persona involucrada en la situación para que un evento se considere castigo o refuerzo negativo; por ello, lo que es refuerzo negativo para unos, puede ser considerado castigo para otros.

Esta corriente también aporta al diseño curricular el “*modelamiento de nuevas respuestas*”. El modelar es una forma que puede generar nuevas respuestas deseadas a partir del reforzamiento, para que las respuestas deseadas modifiquen la conducta. Esta es también una forma de condicionamiento operante que se emplea para eliminar comportamientos indeseados, este tipo didáctico de aprendizaje, se utiliza para la enseñanza y aprendizaje de comportamientos sociales, tanto en ambientes escolares como en el hogar. Un ejemplo clásico de este tipo de aprendizaje en niños/as pequeños pueden ser: el entrenamiento para el control de esfínteres -ir al baño-; otro más, es la forma como se deben ingerir los alimentos con instrumentos de ayuda para algunas culturas (cómo tomar la cuchara, beber en vaso), entre otros.

De allí que el diseño curricular presentado, se apoye en algunas de las bases epistemológicas de la escuela conductista, partiendo que a tan corta edad no preexisten aprendizajes sobre los cuales se puedan construir nuevos aprendizajes, ni tampoco existe una conciencia moral de la ley o la norma, para actuar o responder con “autonomía”. Ya que el neonato (recién nacido de los 0 a los 28 días de nacido) y posteriormente el lactante menor o infante (niños/as de 28 días de nacido a los 12 meses de vida), responde a los estímulos por medio de una conducta aprendida. Primeramente, clasificada como aprendizaje por condicionamiento clásico, en el cual, con la repetición de dicha conducta, esta se va transformando en aprendizaje por condicionamiento operante.

Un ejemplo del condicionamiento clásico que se transforma en operante lo podemos observar en la alimentación. En el principio de la vida, la única forma que tiene el neonato para expresar su necesidad por el alimento, es a través del llanto, el cual es intuitivo o interpretado por el adulto como necesidad de proporcionar la alimentación. Si la conducta -el llanto- satisface la necesidad vital del niño/a y esta la demanda del adulto, de satisfacer la necesidad de alimento, esta conducta -el llanto- y la respuesta del adulto -comida- se convierten en un signo dotado de significación para ambos. Sin embargo, en el caso del neonato o del infante, esta acción y reacción, con el tiempo deja de ser una respuesta de condicionamiento clásico, para convertirse en un signo

con significancia (respuesta con significado) y llega a convertirse en condicionamiento operante.

Es de esperar que, con el crecimiento y madurez del infante, las conductas se modifiquen en respuestas conscientes, las cuales conforme se alcanzan niveles más complejos de madurez, se tornan a su vez en conductas con un mayor grado de autonomía, y no solamente en respuestas o actos conductuales dotados de significado.

La autonomía también es un componente más de la formación incipiente de la personalidad, la cual se va desarrollando de forma paralela con los procesos de aprendizaje antes mencionados. Por lo tanto, es indispensable no descuidar ni evadir su formación en esta etapa de la vida de los infantes. La construcción de la autonomía en estos primeros meses de vida, principia como una autonomía funcional, entendiendo como "*autonomía funcional*", a la decisión intrínseca de emitir una respuesta al estímulo, respuesta que ha de satisfacer una necesidad. De alguna manera podría decirse que la autonomía en este primer momento, es la primera forma de responsabilidad incipiente de los actos del niño/a. La cual, según algunos autores, puede interpretarse como la iniciación de la autodeterminación esencial de la libertad, respecto a la ley o norma establecida, lo que algunos consideran la iniciación de la futura autonomía o autodeterminación personal.

Visto el constructo de "autonomía" desde la perspectiva de Coon (1999:G2) quien define el acto autónomo como: "la libertad de la dependencia de una autoridad externa o de las opiniones de los demás a la respuesta emitida". Esto dicho en otras palabras podría ser lo que llamamos un comportamiento autónomo, en este caso particular el significado operativo del mismo sería la ejecución de la norma, pero desde la voluntad libre del niño(a), no desde una motivación ajena, como se sucede en la mayoría de los actos o respuestas en este momento de la vida. Porque los actos del niño son condicionados por la respuesta o reacción del adulto dependiente del niño/a, sin que sea totalmente el niño/a el responsable de las respuestas emitidas por el adulto, las cuales condicionan los actos del niño/a.

Al respecto, Kant en Altarejos (2007:107) menciona que “*Desde afuera de la voluntad del agente, no es autonomía, pero su cumplimiento solo debe realizarse desde dentro de la voluntad libre y ahí radica la autonomía como realización de la autodeterminación personal, esto es, la libertad.*” ideal a donde se pretende llegar en todo acto educativo. Es por esta razón que se dice que, en este período de la vida, también se inicia la formación de la autonomía, la cual evoluciona y alcanza madurez según la edad, para convertir a la persona en un ser autónomo, con la capacidad de razonar, decidir y elegir responsablemente; fin, que sin lugar a duda se persiguen con todo acto educativo.

De allí que el diseño curricular propuesto encuentra justificación epistemológica, en el conductismo, por la total dependencia que manifiesta el niño(a) para con el adulto a tan temprana edad y por la falta de una base de conocimientos previos, así como de una autonomía funcional. Esta realidad universal de los infantes a esta corta edad, justifica el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje conductual, considerando que este tipo de modelo metodológico sería el medio idóneo intencionado, que ayude al logro de los aprendizajes. Sin olvidar que dicho modelo, debe irse transformando a lo largo del desarrollo curricular, en un modelo metodológico cognoscitivista, hasta llegar a uno constructivista, en la medida que el niño alcance madurez y llegue a otras etapas o estadios de su crecimiento y desarrollo.

C. Teoría del aprendizaje social

La Teoría del Aprendizaje Social es la tercera teoría en la cual epistemológicamente se fundamenta la propuesta de diseño curricular. El *aprendizaje social* derivado en cierta forma del conductismo, sostiene que los niños aprenden de los comportamientos sociales por medio de la observación e imitación de modelos. Estudios de Bandura, realizados bajo el auspicio de la Stanford University, desarrollan muchos de los principios modernos de la teoría del aprendizaje social, teoría también conocida como ‘*teoría social cognoscitiva*’ según Papalia (1997:34). Dicha teoría en su momento cobro adeptos y mencionada popularidad, por las diferencias marcadas en comparación con el conductismo puro. En esta teoría se ve al aprendiz desde la perspectiva en el cual

es el quien construye de manera activa su aprendizaje, considerando que el aprendizaje humano es más complejo que una simple conducta, pero que el mismo se aprende en un contexto social. Por lo tanto, dentro de esta teoría de aprendizaje se dio mayor crédito a la influencia cognoscitiva sobre el comportamiento, y, la fuerza de la observación y de la imitación sobre el refuerzo y el castigo.

Debido a la influencia del contexto y las costumbres de la sociedad, en el desarrollo del aprendizaje intencionado en esta etapa de la vida, el diseño curricular también admite como válidos los postulados de la teoría del aprendizaje social. Aceptando que los niños conforme crecen y maduran, aprenden de forma activa de los aportes de la sociedad, en donde el contexto que les rodea es el que les propicia un medio para la adquisición de ese aprendizaje. Es importante recordar que los aprendizajes en esta etapa se dan, primeramente, por imitación de modelos de comportamientos que la sociedad considera apropiados, los cuales el aprendiz sin hacer juicios valorativos, simple y sencillamente repite y acepta como válidos y los hace parte de él, puesto que tanto el contexto como la sociedad, son formas sociales complejas para que el aprendiz a esa corta edad, evalúe y/o discrimine y decida si lo admite o lo rechaza. De allí que el contexto y la sociedad también formen parte importante para el modelaje del aprendizaje.

La reflexión anterior, lleva a la propuesta curricular a la siguiente consideración: en un primer momento el niño construye sus aprendizajes de forma conductual, aprendiendo por condicionamiento clásico y después por condicionamiento operante. Luego, en un segundo momento, el aprendizaje se ve influenciado directamente por el contexto y la sociedad, los cuales juegan un papel importante al proveer situaciones en las cuales el niño/a selecciona lo adecuado, de lo no adecuado para él, según lo imponga la sociedad y el mismo contexto en donde vive. Más adelante en un tercer momento, la decisión se transforma en un acto autónomo, iniciándose primeramente como una autonomía funcional, para llegar con la madurez, a una autonomía propiamente dicha.

En esta temprana edad de la vida es improcedente pedirles a los niños/as seleccionar entre un aprendizaje “A” y un aprendizaje “B”, si estos aun no existen. Si bien existiendo aprendizaje “A” y “B”, el niño elige como correcto el que le parezca que satisface la necesidad personal y la del medio social, este es un proceso cognitivo que pone en funcionamiento la observación de modelos. Hay que reconocer que estos aprendizajes primeramente se dan en segmentos, para luego ser unidos y propiciar nuevos y complejos patrones, que más adelante le permiten al niño/a fijar normas, para juzgar su propio comportamiento, proceso por mucho, complejo y, por lo tanto, con mayor demanda de madurez. De allí que la teoría social, quede como puente, entre el conductismo y la perspectiva cognoscitiva, teoría propuesta por Piaget, quien consideró el aprendizaje a partir de las diferentes etapas de crecimiento y desarrollo humano.

D. Teoría de las etapas cognoscitivas

La cuarta teoría que fundamenta el diseño curricular desde el componente epistemológico, es la desarrollada por el psicólogo Jean Piaget, la que se conoce como enfoque Piagetiano de las etapas cognoscitivas, por las que atraviesan los seres humanos. Piaget sostiene que, en el desarrollo cognitivo de los seres humanos, ocurren una serie de etapas, y que en cada una de ellas surge una nueva forma de pensar el mundo y de responder frente a este. Asimismo, agrega que cada etapa se cimienta en la anterior y sienta las bases para la que viene.

Piaget dividió cada una de estas etapas en subetapas o facetas y estas en estadios. Si bien la propuesta de esta teoría, es que cada persona atraviesa las mismas etapas en el mismo orden, también reconoce que cada ciclo de etapa, varía de una persona a otra, lo cual hace que las fronteras de edad, no sean precisas e inamovibles para que cada una de las etapas se dé.

En Coon (1999:108-109) las etapas o estadios propuestos por Piaget en la teoría del desarrollo cognoscitivo son:

- la etapa sensoriomotora (0-2 años),

- la etapa preoperacional (2-7 años),
- la etapa de las operaciones concretas (7-11 años) y
- la etapa de las operaciones formales (11 años en adelante).

Piaget después de más de 50 años de observaciones, concluyó que los niños(as) inician su vida con reflejos innatos, como gritar, asir, succionar, etc. Estos cambian gradualmente a causa del medio ambiente, la madurez y el aprendizaje, dando lugar al desarrollo de otras estructuras más complejas, para que estas se conviertan finalmente, en estructuras mentales que el infante utilizará en la adquisición del aprendizaje.

Piaget, también describió cuidadosamente las conductas y los procesos que se involucran en la construcción de la inteligencia infantil, explicándolos bajo el análisis teórico de los cambios del comportamiento, en donde el desarrollo sensoriomotor se constituye en el primer período que luego dará lugar al desarrollo intelectual, abarcando este desde el nacimiento a los dos primeros años de vida. En este período, los aprendizajes y el desarrollo cognitivo dependen por entero de experiencias sensoriales inmediatas y de actividades motoras o movimientos corporales. Actividades caracterizadas según la teoría, por el egocentrismo, la circularidad, la experimentación y la imitación. No hay que olvidar que la rapidez con que se lleva a cabo el desarrollo y aprendizaje reflejo en esta edad (0 a 24 meses) dependen también del medio ambiente que rodea al niño(a), ya que la estimulación multisensorial y el tipo de interacción del niño(a) con el adulto y con el medio, afectan de modo importante este primer estadio del desarrollo cognitivo.

La etapa sensoriomotora (Coon, D. 1999:108) que a su vez está dividida en seis sub-etapas, la cuales se siguen una a la otra, organizadas de forma ordinal y de menor a mayor complejidad, construyen dentro de cada una de ellas los “*estadios*” con esquemas o patrones de conductas, en orden de sucesión y de edad, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro # 3
Sub-etapas de la Etapa Sensoriomotora
Según la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de J. Peaget

Subetapas	Edad	Característica
1ª Sub etapa	desde el nacimiento al 1º mes	estadio de los actos reflejos
2ª Sub etapa	desde el 1º al 4º mes	reacciones circulares primarias
3ª Sub etapa	desde el 4º al 8º mes	reacciones circulares secundarias
4ª Sub etapa	desde el 8º a los 12 meses	coordinación de esquemas secundarios
5ª Sub etapa	desde los 12 a los 18 meses	reacciones circularías terciarias
6ª Sub etapa	desde los 18 a los 24 meses	combinaciones mentales

De acuerdo con esta teoría, durante estas seis subetapas se manifiesta una característica conocida como “*egocentrismo*”, si se conoce esta manifestación universal por la cual atraviesan todos los niños/as, se comprenderá mejor su comportamiento y se facilitará la selección de una metodología que oriente la enseñanza y logre alcanzar el aprendizaje pretendido. El egocentrismo se caracteriza por la incapacidad que tienen los bebés y los infantes, especialmente en los primeros 12 meses de vida, de pensar en acontecimientos u objetos desde el punto de vista de otra persona. Se cree que los bebés a esta edad son inconscientes de cualquier otra cosa que no sean ellos mismos, incluso niños(as) de 18 a 24 meses, aun no logran reconocer que existen fuerzas exteriores que pueden hacer cambiar sus deseos de poseer algo. Por tal razón, no logran comprender los sentimientos o razonamientos de otras personas ajenas a ellos, mostrando el egocentrismo a través de diferentes formas o manifestaciones físicas.

Otra característica de la teoría piagetiana son los estadios de la *circularidad*, los cuales se refieren a la repetición de actos, que en algún momento pueden ser juzgados como actos reflejos, la circularidad según Piaget puede ser de tres tipos: primaria, secundaria y terciaria. Cada uno de estos tipos de circularidad están centrados en reacciones o manifestaciones que van de las más simples a las más complejas de acuerdo con la edad, ejemplo de ello son acciones como succionar, llorar, aprestar, arrojar cosas, etc. Estas acciones asociadas con cierto grado de combinación entre ellas, llegan a ser actos complejos, pero no por ello, respuestas conscientes a estímulos, sino siguen siendo respuestas reflejas.

Entre el 1º y el 4º mes de vida, los infantes se centran en las reacciones circulares primarias, las que implican repetición de actos corporales simples, los cuales tienen su origen en el cambio de los esquemas reflejos, ejemplo de ello es el llanto por hambre. De los 4 a los 8 meses, se desarrollan las reacciones circulares secundarias, en las cuales la repetición de acciones incluye el uso de objetos. Se repite una determinada acción acompañada de un movimiento, provocando una respuesta de parte del infante, la cual le brinda una experiencia satisfactoria y excitante, por ejemplo, al mostrar permanencia parcial de un objeto, el niño puede buscarlo con escondidas a medias. De los 8 a los 12 meses, se da la subetapa de coordinación de esquemas secundarios, los bebés utilizan comportamientos previos, para lograr la meta. La conducta se vuelve más deliberada y con propósito más definido, anticipan eventos, cuando aparece está subetapa ya se ha desarrollado la permanencia del objeto.

Cerca de los 12 para los 18 meses, la interacción con el medio implica reacciones circulares terciarias, que son acciones repetidas con cierto grado de variación. En esta subetapa, el infante emplea el ensayo y error para solucionar problemas y dar respuesta. Por ejemplo, si un objeto no permanece, los niños buscan el objeto en donde han visto que éste se escondió anteriormente, son incapaces de buscarlo en otro lugar. En este tipo de reacciones circulares (terciarias) los niños(as) son capaces de tirar un mismo objeto repetidas veces: adelante, atrás, a los lados, para que el adulto se los dé de nuevo.

Según la teoría de Piaget, las respuestas del adulto a las reacciones circulares, pueden ser muy gratificantes y de alta utilidad para el aprendizaje posterior del niño, porque producen en el infante una sensación de dominio, competencia y disfrute, y en alguna medida, una experiencia satisfactoria de control, resultado de la repetición. Si pensamos en la mirada regocijante y expresión facial y corporal de un niño(a) que lanza la cuchara por enésima vez y esta es recogida y vuelta a dar para que se repitan la acción, no difiere de la satisfacción de un atleta al ganar una medalla o de la expresión de un concertista, o un bailarín, o lo que un artista pueda sentir al terminar una interpretación ensayada y repetida “N” número de veces. En conclusión; la

persona ha disfrutado de una experiencia satisfactoria de control, que es el resultado de la repetición. Se ha comprobado que cada triunfo sucesivo, aumenta la conciencia de la persona en referencia a sus habilidades y otorga la posibilidad de disponer de otra oportunidad para demostrarlas. En los niños(as) las reacciones circulares, son un medio para descubrir importantes aspectos de la realidad y del desarrollo insipiente de su estabilidad y de su personalidad.

La sexta (6ª) y última subetapa, llamada de las combinaciones mentales, se da de los 18 a los 24 meses de edad, en esta subetapa el infante ha iniciado el desarrollo de un sistema simbólico para comunicarse a través del lenguaje. Esto implica el desuso del ensayo y error como único mecanismo de solución de problemas, porque en esta subetapa utiliza el lenguaje como un medio para anticipar eventos y consecuencias, sin llegar a la acción, dando inicio a las primeras muestras de discernimiento (juicio para seleccionar). En esta subetapa, la permanencia del objeto ya se ha desarrollado por completo, siendo el lenguaje el medio de comunicación y de interacción con el otro. De allí que esta subetapa sea una de las más complejas, sumado que se inicia simultáneamente con el estadio de los primeros pasos.

Otro componente en esta subetapa es la manipulación intencionada de objetos, eventos, ideas y actividades; acciones también conocidas con el nombre de *experimentación*, proceso fundamental de la etapa sensomotora. La experimentación aparece por primera vez en las reacciones circulares terciarias y de acuerdo con Piaget, es de suma importancia en el aprendizaje de la primera infancia (educación inicial). Es probable que antes que el infante cumpla dos años, sus tendencias a la experimentación hayan sido estimulados o reprimidos, hasta un punto que puedan influir en sus conductas futuras en la etapa de la educación escolar.

Si bien la experimentación se da en el estadio sensomotor, esta se acompaña de la exploración, otro componente necesario en el aprendizaje. En Europa los trabajos de Decroly y Claparède sobre las percepciones de los niños en función de la exploración, coincidieron con hallazgos recientes descritos por Stanley (en Wiener, J. 2006:89) y estos de forma similar con los de Stern, asegurando que la relación del lenguaje infantil

con los estímulos sensoperceptivos, pueden consolidar la conducta exploratoria de los niños(as) a través de la unión de estímulos sensoperceptivos con actividades corporales, en las cuales se utilice el lenguaje, y estos como instrumento de intervención intencionada, que utilice el adulto para que el niño(a) aprenda. (Campbell, D. 2000)

En 1965 White, reportó como hallazgos de estudio, que niños(as) que recibieron grandes dosis de estimulación visual y auditiva, manifestaron un marcado aumento en la exploración, incluso tiempo después de haber recibido el estímulo, siendo el sentido auditivo y el visual los canales que permitieron aumentar las acciones exploratorias en los infantes. Investigaciones y estudios sobre la atracción de los niños(as) por la exploración y la curiosidad, así como los efectos que ambos actos ejercen en el desarrollo de la personalidad, capturaron el interés de Friedländer, K. en Inglaterra a principios del siglo XIX (psicopsi.com). De igual forma Stanley Hall y colaboradores en los Estados Unidos, se interesaron en conocer cómo *“la exploración puede ser la génesis de la razón”*, ellos indagaron en lo que llamaron “lógica genética”, llegando a la concluir que: *“la idea sola de la exploración esta ya llena de significado y que la razón evoluciona en su estructura misma, y que esta, se construye realmente durante la infancia, contrariamente a lo que creían positivistas y racionalistas en el siglo XIX* (psicops.com).

La cuarta característica a considerar dentro de este proceso de aprendizaje es la *imitación* de actos o acciones de otra persona, este al igual que los otros componentes, también forma parte determinante del desarrollo intelectual temprano. Piaget creía que la imitación era un esfuerzo del niño(a) por entender y llegar a integrarse en el mundo real. En los primeros meses de vida los bebés imitan aquello con lo que están familiarizados, copian movimientos de las manos y de la boca de los adultos, al final del primer año de vida pueden imitar con bastante precisión movimientos físicos, sonidos de voces de personas, incluso de juguetes o animales. A la edad de dos años pueden representar o imitar actos o cosas que no están presentes, lo que se llama conducta diferida. El niño(a) repite o revive algo que ha visto o experimentado antes, lo que sugiere que los niños(as) son capaces de formar imágenes mentales y recordar

algo que ha sucedido en el pasado. Esto sugiere de alguna forma, que a esta edad el niño(a) es capaz de *pensar* en simbolismos, sistema primitivo que debe desarrollar el infante para el aprendizaje del lenguaje, el cual a esta edad principia por medio de la imitación.

Algunas de las limitaciones cognitivas de la etapa sensomotora radican en que el infante entiende muy poco el lenguaje oral y sabe incluso menos acerca de cómo usarlo para conseguir comunicarse de forma fluida con otra persona, situación que lo limita en la socialización y resolución de problemas. En ese sentido, los niños(as) desarrollan de alguna manera, la forma de entender lo que sucede a su alrededor, pero aún son incapaces de comprender argumentos lógicos utilizados por los padres o adultos, quienes tratan de explicarles detalladamente lo que han hecho o su comportamiento.

Al final del estadio sensomotor los infantes son capitanes de su mundo, y entonces se encuentran con que tienen que volver a la línea de partida para aprender cómo funcionan los símbolos verbales del lenguaje, deben descubrir qué palabras sirven, cómo se unen y cuándo producen consecuencias deseadas o no. Es por esa razón que se dice que el lenguaje es la adquisición más compleja y a la vez, la más importante que el niño(a) debe adquirir en el siguiente estadio o fase, que es la fase *preoperatoria*, la cual cronológicamente se sitúa de los 2 años a los 7 años de vida. El aprendizaje del lenguaje, origina al principio gran desequilibrio y frustración, porque es uno de los pasos más duros y a la vez más importantes que el niño(a) debe dar durante este estadio (preoperatorio).

En el estadio preoperatorio los niños(as) se guían principalmente por la intuición, más que por la lógica, porque para hacer uso de la lógica, se precisa la utilización de un nivel superior de pensamiento. Este nivel superior de pensamiento denominado también *pensamiento simbólico conceptual*, consta de dos componentes, el *simbolismo no verbal* y el *simbolismo verbal*, situaciones conjuntas que a esa corta edad (24 meses) aún no se han alcanzado en un nivel suficientemente alto, como para hacer uso de la lógica antes que de la intuición.

El simbolismo no verbal lo podemos observar cuando el niño(a) utiliza los objetos con fines diferentes de aquellos para lo que fueron creados, situación que no sucede en el estadio sensoriomotor. Mientras que el simbolismo verbal, como su nombre lo dice, son las palabras y el lenguaje, los símbolos verbales que el niño(a) utiliza para nombrar los objetos por su nombre, o por lo que en verdad representan para él.

Piaget (1967) afirmó que el lenguaje es esencial para el desarrollo intelectual de los niños(as), por tres razones:

- Permite compartir ideas con otros individuos y de ese modo, comenzar el proceso de socialización. Esto, a su vez, reduce el egocentrismo.
- Ayuda al pensamiento y la memoria, pues ambas funciones requieren la interiorización de acontecimientos y objetos.
- Y la más importante, permite a la persona utilizar representaciones e imágenes mentales o pensamientos al realizar experimentos mentales.

De allí, que la conducta que caracteriza el desarrollo cognitivo del niño(a) en el estadio preoperatorio se centra fundamentalmente en la adquisición y uso del lenguaje. Aunque el lenguaje en este estadio aún sigue siendo influenciado por las características del estadio sensoriomotor (la circularidad o repetición y el egocentrismo). El niño(a) disfruta de la repetición de palabras y frases, así como hablar en presencia de otras personas, pero lo hace solo en su propio beneficio, según lo afirma Piaget. En conclusión, es probable que el niño(a) que haya gozado de experiencias estimulantes y adecuadas en el estadio sensoriomotor esté más preparado para afrontar las nuevas experiencias en el estadio preoperatorio.

A pesar de los grandes avances que el niño(a) ha logrado en la anterior etapa, es importante mencionar que hay muchas cosas que le impiden que en este estadio pueda pensar, razonar y actuar como un niño(a) que se encuentra en el período de la Infancia intermedia (edad escolar de los 7 a los 12 años) y mucho menos como un

adolescente o adulto. Aunque la adquisición del lenguaje es un gran paso, a esta edad (2 a 3 años) los niños(as) todavía no alcanzan a desarrollar el pensamiento lógico.

Cuando se piensa lógicamente, hay una organización diferente del pensamiento, surgen muchas soluciones para un único problema, la persona es capaz de describir dichas soluciones y cómo se ha llegado a ellas. Los niños(as) en el estadio preoperatorio, regresan al uso del método de ensayo y error para encontrar una respuesta, recogen cualquier conclusión sugerida por la intuición o la primera impresión, para solucionar el problema. En ese sentido, las operaciones cognitivas realizadas por los niños en este estadio se dan con limitaciones, estas operaciones pueden darse haciendo uso indistintamente de uno o de varios métodos que les ayuden a obtener respuesta al problema, pero no por ello con uso de un pensamiento lógico, algunas de las manifestaciones que les impiden pensar lógicamente son:

- Depender del pensamiento unidimensional,
- Utilizar el razonamiento transductivo,
- No poder formar categorías conceptuales,
- No poder seguir las transformaciones,
- No poder convertir conceptualmente sus operaciones,
- No poder conversar reflexivamente y
- Que el pensamiento aún se caracteriza por el egocentrismo.

Con los antecedentes y las reflexiones realizadas en referencia a lo multicomplejo de esta etapa de crecimiento y desarrollo psíquico y físico, que se sucede durante estos 3 años de vida, sería inadecuado pensar que intervenciones centradas únicamente en un enfoque o en una sola corriente psicopedagógica, darán respuesta a esta necesidad. Especialmente si se piensa en un diseño curricular que considere como base la corriente constructivista, la cual según Coll (1990, pág. 441-442) debe organizarse en torno por lo menos a estas tres ideas fundamentales:

- El niño/estudiante es el responsable último de su propio aprendizaje, él es quien construye los saberes.

- La actividad mental del niño/aprendiz se sobrepone a aprendizajes que ya se poseen y a un grado considerable de elaboración que se hacen a partir de los saberes previos.
- La función del facilitador es de guía, es conectar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.

En ese sentido, en el constructivismo el conocimiento (aprendizaje) se genera como un proceso en donde el aprendiz selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, para establecer relaciones entre el aprendizaje previo y la nueva información. Esto le permite acomodar sus ideas o conocimientos previos y así, aprender un contenido o formular un concepto nuevo. Como vemos, este tipo de pensamiento constructivista queda muy alejado, del pensamiento de los infantes a esta temprana edad de la vida. Porque para alcanzar estos niveles de pensamiento, es imprescindible en primer término, poseer un aprendizaje previo, para que este sea articulado a procesos mentales nuevos, los que se convertirán en un nuevo conocimiento, situación que no se da de esa forma en niños y niñas de estas edades.

E. Inteligencia o Cociente de Inteligencia

Sabemos que la inteligencia no puede observarse de manera directa porque no tiene masa, no ocupa espacio, ni es visible a simple vista; no obstante, sabemos que existe y que hace diferencias en el estilo de vida y comportamiento de los seres humanos. Dorsch (1976) citado por Costa Neiva (1996:61) considera que la mayoría de definiciones sobre la inteligencia coinciden en la característica que la inteligencia es: “la capacidad de orientarse en situaciones nuevas a base de comprensiones, o de resolver tareas con la ayuda del pensamiento, no siendo la experiencia lo decisivo, sino más bien la comprensión de lo planteado y de sus relaciones”.

Por muchos años se pensó que existía una sola forma de inteligencia y, por lo tanto, un solo enfoque para medirla y valorarla, sin embargo, estudios recientes han planteado otros escenarios, como el propuesto en la teoría de Howard Gardner y también en la teoría de David Goleman.

Por su parte Gardner *et al.* (2001, pág. 14) en su teoría investigada y estudiada en el Proyecto Spectrum, el que desarrolló en tres fases, durante nueve años (del 1984 al 1992) rompió con el paradigma de una inteligencia estática. En 1983 presentó una nueva propuesta en cuanto a la inteligencia, la hoy conocida teoría de Inteligencias Múltiples, explicada en su libro titulado *“Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”*. En el libro explica y establece el hallazgo de ocho tipos de inteligencia: la musical, la corporal-cinestésica, la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista, reaccionando contra el fatalismo y la creencia de la inteligencia única y fija.

Gardner no niega el componente genético, pero cree que con un fuerte estímulo en las potencialidades que todos los seres humanos poseen, se podrán desarrollar de una u otra manera las capacidades de las otras inteligencias. Por supuesto no se debe olvidar la dependencia que estas inteligencias tienen del medio ambiente, de las experiencias vividas y de la educación recibida. En ese sentido, Gardner plantea que la inteligencia puede modificarse de acuerdo a la cantidad y calidad de estímulos recibidos del medio, afirmando que la inteligencia es una capacidad múltiple, con característica de ser moldeable, postulado que rompe con los principios de inteligencia propuestos anteriormente.

Los postulados propuestos en la teoría de las inteligencias múltiples se afirmaron aún más, con las ideas de la nueva teoría propuesta por Daniel Goleman (2006), la llamada teoría de la “Inteligencia Emocional”. Ambas teorías desalojaron en definitivo el arquetipo fijado anteriormente sobre la inteligencia, el cual afirmaba que el ser humano tiene solamente una dimensión de inteligencia y que está siendo innata es inamovible, estableciendo que se nace inteligente o no, situación que la educación o el medio ambiente no pueden cambiar. Tal fue la influencia y la creencia en dicho fundamento, que, en épocas muy cercanas a la actual, los niños que nacían con deficiencias psíquicas o desarrollaban por razones externas algún tipo de daño cerebral y consecuentemente psíquico; no se les daba oportunidad de acceso a procesos educativos regulares, porque se consideraba que estos esfuerzos eran

inútiles, situación que, en las últimas décadas del siglo pasado, fueron revolucionadas por la teoría de Gardner y la teoría de Goleman.

En la actualidad se afirma que la inteligencia del niño(a) puede ser no solo moldeable, sino también incrementada, dependiendo en gran medida de las variables: *edad y contexto*, por lo tanto, entre más temprano se ejerzan las acciones sobre esta, mejores serán los resultados. Se asegura que la mente de un niño(a) es como la tierra fértil de un campo, en la cual la intervención del medio puede provocar importantes cambios, de tal manera que en lugar de tener como resultado una inteligencia inflexible e inamovible, puede lograrse un lugar propicio para la siembra y la posterior cosecha de mejores resultados, psicológicamente hablando.

F. Estimulación Oportuna -EO-

El término de “estimulación oportuna” ha sufrido algunas variantes de nombre y especialmente en la valoración que se hace de este, fue en la década de los 50’s cuando surge el término “estimulación temprana” -ET- o "*early intervention*" o "*early stimulation*", empleado en ese momento para denominar al estímulo utilizado en programas de prevención secundaria para niños con riesgo biológico y necesidades educativas especiales. Montenegro (2005) en “Guía de seguimiento del Recién Nacido de riesgo”, define la estimulación temprana como:

“el conjunto de acciones que proporcionan al niño experiencias necesarias desde el nacimiento para desarrollar al máximo su potencial, a través de personas y objetos en cantidad, calidad y oportunidad adecuada, en el contexto de situaciones de variada complejidad que generen en el niño un cierto grado de interés y actividad, logrando una relación dinámica con su medio y un aprendizaje efectivo”.

El hecho de haber utilizado la *estimulación de forma intencionada y anticipada* en procesos educativos en niños(as) con necesidades educativas especiales, podría ser la causa del origen de nombrar a este proceso de acciones “Estimulación Temprana” - ET- y posiblemente lo que dio razón a la utilización de esta, dentro de los procesos de aprendizaje desde ese tiempo hasta el presente.

La ET data de trabajos e investigaciones realizadas por psicólogos y educadores, quienes atendían a pacientes con retardo mental y daño cerebral; estos investigadores buscaban recuperar las habilidades cognitivas perdidas o no desarrolladas por dichos sujetos, y comprobar según su hipótesis, que la capacidad cognitiva no era fija, invariable e inmutable, como se consideraba en ese tiempo. Además, que el desarrollo de esta, no estaba predestinado únicamente por la genética o por el daño cerebral sufrido.

El fin de la estimulación temprana en ese momento, fue demostrar que las capacidades cognitivas al igual que la inteligencia de los individuos con alguna discapacidad mental, no era cuestión de una historia inmodificable; sino por el contrario, existía la posibilidad de modificar intencionalmente las habilidades cognitivas e inteligencia, por medio de una estimulación intencionada durante el quehacer diario de los individuos dentro de su ambiente, llamando a estas acciones “estimulación temprana”. Los buenos resultados obtenidos y los cambios logrados y observados en este primer momento, motivo a seguir con la práctica y la investigación.

En 1938, (Lieury. 2008) aparecen "Los estudios de Iowa" realizados por el psicólogo Harold Skeels, estudios que hoy en día se consideran clásicos de la estimulación temprana por los hallazgos reportados. El trabajo de Skeels en una investigación longitudinal, en la cual demostró que niños con un IQ bajo, mejoraban su nivel intelectual al ser removidos tempranamente de los orfanatos y llevados a ambientes diferentes, en donde se les proporcionaba afecto y gran cantidad de estímulos. Skeels realizó seguimiento de estos niños por más de 20 años, demostrando que la gran mayoría de ellos, al llegar a su edad adulta podían integrarse exitosa y productivamente en la sociedad.

Con los antecedentes de Iowa, se inician estudios que involucraron variables ambientales como un elemento más dentro de la ET, el fin de introducir esta variable a las acciones de la ET fue fomentar el desarrollo de la inteligencia, y está, en función de lograr un mejor rendimiento escolar. El gobierno de Estados Unidos de

Norteamérica -EE. UU- interesado en los resultados de Skeels y los aportes de la estimulación temprana, implemento el primer programa destinado a contrarrestar los efectos de la privación múltiple que sufren los niños de bajo nivel socioeconómico, en esa época a través de un programa llamado "Haalstad", en el cual se utilizó la ET como un componente formativo. A partir del éxito alcanzado con dicho programa, se desarrollaron una gran cantidad de proyectos orientados a estudiar las ventajas de la ET y los resultados de esta, en contrarrestar la privación psicológica y favorecer el proceso de aprendizaje.

El éxito alcanzado en esos proyectos en la década de los 60s, influyó en la puesta en marcha de la ET en otros programas educativos regulares (Lazar y Darlington, 1982:55) programas que en principio intentaban reducir los obstáculos que enfrentaban los niños(as) provenientes de familias de bajos ingresos, que evidenciaban un bajo rendimiento escolar desde el 1er grado de primaria, el cual se incrementaba cada vez más y de forma severa con cada año que pasaba. Los programas comprobaron su efectividad cuando fueron comparados los resultados de estos, con datos de niños control, en una serie de pruebas de rendimiento y habilidad, dadas desde tercero a sexto grado, en donde los niños sometidos a dichos programas, obtuvieron mejores resultados en las pruebas de matemáticas y lectura, así como aumento del cociente intelectual -CI-, comparados con niños de iguales característica que no pertenecían a un programa de ET.

Lazar y Darlington, (1982:55) concluyeron en sus estudios que: "Cuando se evalúa un periodo de años, la estimulación temprana tiene efectos significativos en los resultados de las cuatro áreas estudiadas: competencia escolar, habilidades desarrolladas, actitudes y valores del niño(a) y resultados familiares seleccionados".

El resultado de otro estudio longitudinal llamado proyecto *Perry Preschool* en Ypsilanti, Michigan (Berruela 1984), realizado en estudiantes de un grupo minoritario extremadamente pobre, en quienes también se utilizó la ET como una acción intencionada para mejorar su rendimiento, los resultados son impresionantes. El

estudio hizo un seguimiento de niños(as) desde que tenían tres y cuatro años hasta alcanzar los 19 años, reportando lo siguiente:

- Aproximadamente dos tercios de estos niños(as) terminaron la escuela secundaria en comparación con el 50% del grupo control,
- Alrededor del doble del grupo del preescolar comparado con el grupo control, empezó la educación superior.
- El grupo del programa mostró un 20% menos de arrestos, 20% menos de necesidad de ayuda social y alrededor del 20% más se emplearon en comparación con el grupo control.

Cuando realizaron el análisis de beneficios, a la luz de los aportes económicos para la sociedad (Barnett 1985: 103), se argumentó que a pesar que un año preescolar para este nivel es más elevado en comparación con los otros niveles, por la relación maestro-alumno de 1 a 5, lo que para ese tiempo (1,982) era de \$5,000.00 (dólares americanos) por niño(a)/año, el retorno a la sociedad a la edad de los 19 años, excedía la cantidad invertida, lo cual se vio reflejado en una menor inversión en la cantidad de programas remediales, bajos índices de criminalidad, incremento de ingresos y similares; además de la red de ganancias para la sociedad, visualizada a través del bienestar de los participantes del programa. Visto desde esta perspectiva, Barnett calculó que el retorno a la sociedad es probablemente de por lo menos \$5 a \$1, por cada dólar colocado en buenos programas preescolares para estudiantes de familias de bajo ingreso, la sociedad recibió a largo plazo \$5.

Estas son algunas de las razones por las cuales la ET, se implementó en centros educativos regulares bajo el nombre de “Estimulación Oportuna” (EO). Actualmente se utiliza como un método para desarrollar habilidades y facilitar el aprendizaje en los niveles de preprimaria, desde entonces la EO ha sido un componente incluido intencionalmente en algunos diseños curriculares elaborados para estos niveles en los sistemas de educación formal.

Algunos autores manejan el término “estimulación precoz” en vez de “temprana”, lo importante es resaltar que estimulación precoz o temprana no quiere decir

estimulación de acciones urgentes antes de tiempo, su connotación es más semántica que conceptual, pretendiendo identificar que mientras a más temprana edad sea la acción, mejores serán los resultados. Últimamente se han empleado los términos de *estimulación oportuna o estimulación adecuada*, para resaltar otros aspectos conceptuales, aunque el apelativo de *estimulación adecuada* sea el que identifica con mayor claridad su acción permanente.

Por ser la estimulación oportuna EO una herramienta adecuada y de fácil acceso para los planes de logro de la propuesta curricular, la cual se trabaja con objetos que rodean a los niños y niñas en su cotidianidad y dentro del variado contexto de situaciones que van desde las más naturales y simples a las de mayor complejidad, y sabiendo que el fin de éstos, es el de generar en los niños(as) un cierto grado de interés que los involucre directamente con el desarrollo de su máxima potencialidad de inteligencia, el diseño curricular propuesto, consideró la EO como uno de los ejes transversales a utilizar en la propuesta curricular presentada.

G. Efecto Mozart -EM-

Durante las últimas décadas del siglo pasado, científicos trabajaron para probar dos hipótesis:

- a. Que el feto oye y
- b. Que el feto reacciona ante el sonido y aparentemente aprende de él.

Resultados publicados en trabajos sobre este tema (Cowen 1997:21), refieren que el feto humano es capaz de aprender, a tal grado que este aprendizaje puede influir en su comportamiento después de nacer, de allí concluyeron que:

- El oído es el primer órgano sensorial que se desarrolla en la vida intrauterina.
- El sistema auditivo empieza a funcionar tres o cuatro meses antes del nacimiento.
- Entre la 23 a 28 semana de gestación, el feto comienza a reaccionar a los sonidos exteriores mediante cambios en el ritmo cardiaco y el comportamiento.
- Determinados ruidos pueden afectar la estructura o funcionamiento del sistema auditivo del feto.

La familiarización con sonidos concretos antes del nacimiento, podría producir una sensibilidad especial, un reconocimiento de, e incluso una preferencia por esos sonidos después del nacimiento.

Alrededor del quinto mes de gestación (23 a 25 semanas), las conexiones del sistema auditivo ya están lo suficientemente maduras para que el cerebro pueda procesar totalmente el sonido que penetra a través de él. A partir de ese momento los niños(as) oyen prácticamente durante todo el tiempo, probablemente no todas las voces del exterior, pero sin lugar a dudas oyen la voz de la madre y el sonido producido por los líquidos corporales de ella, los cuales acompañarán a los neonatos durante todo el periodo intrauterino. Estos sonidos llegan a los oídos del neonato como gorgojeos o sonidos similares a notas agudas organizadas con ritmo -como los latidos cardiacos de la madre-. Otro dato interesante, es un estudio de la Universidad de California, en Irvine, realizado por el doctor Norman Weinberger (Richman 1996:2), director del Music and Science Information Computer Archive, quien demostró que la Quinta Sinfonía de Beethoven llega al oído fetal en un estado claro e identificable, aun cuando a esta le faltan algunas frecuencias más bajas.

Hallazgos científicos reportan que, desde el periodo prenatal, el bebé habiendo desarrollado el sentido auditivo tiene la capacidad de escuchar a través de las paredes del vientre materno, Don Campbell (Campbell 2000. 14:16) hace un exhaustivo análisis sobre el rol del sonido-cuerpo-cerebro, asociando su experiencia a los reportes y hallazgos del conocido médico francés Alfred Tomatis, autoridad mundial en este campo de la medicina por ser pionero de estudios sobre el rol del sonido en la conciencia y la percepción. El doctor Tomatis en la década de los sesenta y setenta logró demostrar que escuchar ciertos sonidos filtrados, concretamente de la música de Mozart o de la voz de la madre, influían en el cerebro, de modo tal, que se mejoran las habilidades de escucha y habla, la salud emocional y la alerta mental.

Durante los años ochenta y noventa (en Campbell:2000) revistas científicas publicaron el resultado de números estudios que demostraban que la música modificaba la estructura del cerebro, además de como los bebés reconocían y

preferían la música que oyeron por primera vez en el vientre materno. También se publicó, que estar sometido durante media hora a la escucha de música seleccionada para una terapia musical, mejora el funcionamiento del sistema inmunitario en los niños(as), alivia el estrés, favorece la interacción social, estimula el desarrollo del lenguaje y se mejora las habilidades motoras en niños(as) pequeños.

De igual forma estudios (Ortiz *et al.* 2008 -36- 312) realizados en el Centro de Magnetoencefalografía por el Dr. Pérez Modrega de la Universidad Complutense de Madrid, concluyó que el entrenamiento regular con estimulación auditiva en frecuencias tonales de 5Hz, genera cambios significativos en el funcionamiento cerebral, cambios asociados con la mejora de las funciones cognitivas, produciendo una actividad cerebral con acoplamiento a dicho ritmo, el cual aumenta la capacidad de la memoria verbal inmediata.

Campbell en sus estudios concluyó que la música era un factor importante para el desarrollo de la inteligencia en general, exploró formas en las cuales la música mejoró el sistema en la educación básica, a lo que él llamó *“la fuerza milagrosa que todos tenemos a la mano, y que no cuesta dinero”*. Es por ello, que, en el plano educativo, la música catalogada bajo el nombre de “Efecto Mozart” podría ser utilizada de forma intencional como una alternativa innovadora dirigida a optimizar el desarrollo del sistema nervioso; específicamente el tipo de música catalogada bajo este nombre, la cual utiliza las propiedades extra-musicales que poseen dichas sinfonías.

Otros estudios reportan que los acordes de la música catalogada bajo el enfoque “Efecto Mozart”, han sido efectivos para mejorar la plasticidad cerebral del niño(a) después del nacimiento, así como su capacidad para ganar peso y dormir mejor. Dentro de la gama musical incluida en esta línea, la música de Mozart se ha revelado como la más eficaz para lograr cambios positivos en personas de todas las culturas, consiguiendo tranquilizar a sus oyentes, mejorando la percepción espacial y permitiéndoles expresarse con más claridad. Además, de avivar la atención sin excitar, al mismo tiempo que favorece la concentración y la memoria. Se dice que este tipo de

música estimula sobre todo el hemisferio superior derecho, hemisferio responsable de la intuición y la orientación espacial.

Bajo “Efecto Mozart” se agrupan todas las composiciones musicales capaces de ejercer una influencia saludable en el ser humano. Otras composiciones musicales como las de Beethoven, Vivaldi, Schubert, Chopin y Bach, también están incluidas dentro de las melodías a escuchar en lo que se llama “Efecto Mozart”; sin embargo, las composiciones musicales de Mozart logran los mejores resultados y las reacciones más duraderas, es por ello, que, a este tipo de estímulo musical, se le denomina y conoce como “Efecto Mozart”.

Por aparte, en el campo de “La musicoterapia”, el Efecto Mozart se emplea en el tratamiento de pacientes con afecciones psicológicas. Los sonidos y las cualidades musicales de determinadas composiciones, han reportado resultados favorables que van desde la ayuda a superar problemas como la dislexia, la falta de atención y de concentración, hasta de la elevación de la autoestima (sentirse bien con uno mismo). Las formas que utilizan psicólogos y terapeutas, consisten principalmente en hacer que los pacientes escuchen música y realicen ejercicios rítmico-melódicos, los cuales les ayudan a superar dificultades.

Las propiedades extra-musicales concedidas a este tipo de música son dadas por el sonido, concretamente sobre las muchas maneras de como el ritmo y la melodía pueden estimular el desarrollo psíquico desde edades tempranas, como lo son la de los infantes y los niños(as) de la media infancia, y porque no, aún después de esta. De allí la justificación de utilizar la percepción auditiva como canal aferente para recibir un estímulo que favorece el desarrollo del sistema nervioso central, y por ese medio maximizar el desarrollo de las capacidades emocionales, intelectuales y espirituales de los niños/as.

El diseño curricular propuesto, creyente de los buenos resultados reportados en los estudios sobre el “Efecto Mozart”, utiliza este tipo de música, como un componente más para lograr por medio del estímulo sensorial auditivo el desarrollo no solo de la

percepción auditiva sino de los beneficios asociados de este con las bondades descritas y antes mencionadas.

De allí que el uso de esta metodología en el diseño curricular propuesto, se fundamenta en las investigaciones de musicoterapia y en cierta medida en el método Tomatis, los cuales se basan particularmente en el efecto que se produce al escuchar cierto tipo de música mientras se llevan a cabo diferentes actividades, todo ello, con la finalidad de alcanzar las metas propuestas en el currículo, que son desarrollar habilidades y destrezas que conecten al niño(a) por medio de lo que escucha, con el mundo externo e interno. De allí que el “Efecto Mozart” se utilice como eje transversal a lo largo del desarrollo de la gran parte de las diversas actividades propuestas en el diseño curricular, razón por la cual es catalogado el EM como eje transversal del diseño curricular propuesto.

H. Afectividad -A-

Muchos teóricos hablan de la influencia de la afectividad como una experiencia temprana que se manifiesta posteriormente en el comportamiento social y en el desarrollo cognitivo. La teoría de Erikson (en Lemmen: 2003) y más reciente a esta la teoría de Miller (Papalia, 2004;28-29) presentan el planteamiento psicodinámico tradicional de cómo la experiencia temprana, genera efectos a largo plazo; modelo de experiencia temprana que se inicia con la relación natural entre la madre y el hijo(a) y las consecuencias que esta relación produce en cuanto al desarrollo de la confianza o la desconfianza.

La descripción de Erikson de la crisis psicosocial en la adultez, se centra en la importancia de establecer relaciones afectivas de confianza básica, frente a la desconfianza básica, etapa que comienza al nacer y continúa aproximadamente hasta los 12 a 18 meses. Sumado a esto las observaciones de Jean Miller, quien cree que la personalidad se desarrolla a la par de los vínculos emocionales y no separados de estos, además hace énfasis que los eventos experimentados son los que determinan el concepto del “yo”, concepto de si mismo que se inicia desde la infancia.

I. Teoría del Apego

La influencia y la continuidad que tienen las experiencias tempranas en la calidad de las relaciones afectivas durante el ciclo de vida humana, según varias investigaciones, han vuelto la vista a la “Teoría del Apego” como respuesta a estas preguntas. La teoría del apego ofrece una perspectiva diferente para juzgar las diferentes etapas de la vida y su vinculación con el desarrollo de los lazos afectivos (Ainsworth, 1989, citado por Hansen, pág. 215). El término “apego” alude a un vínculo emocional entre dos personas, en esencia se dice que es “*identificarse con, querer a y desear estar con la otra persona*”, lo que representa un estado interno del individuo. El “apego” como el vínculo de afectividad, en la edad temprana, se convierte en una relación emocional recíproca, entre un bebé y el cuidador, en donde cada uno de los involucrados contribuye en formar la calidad de dicha relación.

La teoría del apego “*Attachment theory*” (Bretherton: 1992:759:775) es el producto del trabajo de John Bowlby y Mary Ainsworth en la década de los 50s, quienes en su obra de tres volúmenes escritos sobre el tema del apego, la separación y la pérdida, exploran sobre cómo se forma este vínculo emocional entre el infante y el cuidador primario y las consecuencias de la separación del objeto de apego, especialmente en el periodo del primer año de vida, en el cual éste (el apego) se da como un proceso normal. Según algunos autores, Van den Boon, en 1989-1994 y Rothbart *et al.* en 2000, citados por Papalia, (2004: 225-226) este se da sin distinción de las diferencias individuales (temperamento) y la transmisión intergeneracional de los patrones de apego, en coincidencia con los estudios de la investigación de Dossier, Stoval, Albus, y Bates en el 2001; Slade, Belsky, Aber y Phelpas, en el 1999; también citados por Papalia (2004: 226) en donde no es la forma en que el adulto estuvo apegado cuando era niño(a), sino la forma como recuerda el apego, es lo que le determina las conductas de adulto.

Ainsworth en el año 1,967 (en Papalia 2004) después de varios años de investigación y estudio, describe cuatro conductas de apego manifestadas por los bebés en situaciones desconocidas, las cuales generan ciertas conductas descritas en el siguiente cuadro.

Cuadro # 4
Clasificación del Apego, según Ainsworth

Clasificación de Apego	Conducta
Seguro	Juega y explora libremente cuando su madre está cerca. Responde con entusiasmo cuando su madre regresa, el niño(a) hace contacto visual.
Inseguro evasivo	Cuando la madre regresa el niño(a) no hace contacto visual ni saluda, es casi como que no hubiera advertido su regreso.
Inseguro resistente	Permanece cerca de su madre durante buena parte de la situación desconocida, pero no la saluda con entusiasmo durante el episodio de reunión. En lugar de ello se muestra molesto y enfadado.
Desorganizado-desorientado	Responde a la situación desconocida mostrando conducta contradictoria e incongruente. Parece desmoronarse abrumadamente por la tensión.

Conductas de apego en la situación desconocida, con base en Thompson 1998, pp. 37-38
Papalia, Diane. Desarrollo Humano. pp. 223

Tanto las madres como los cuidadores de los bebés, contribuyen en la formación de cualquiera de los tipos de apego descritos anteriormente, y esto por la forma en la cual el adulto responde a la intervención del bebé y su interacción entre sí. Cualquier actividad del infante que desencadene una respuesta de parte del adulto, favorece a fomentar alguno de los cuatro patrones de apego descritos, si el modelo se mantiene, en la medida que la madre o el cuidador continúan actuando de la misma manera, el estímulo contribuye a formar un “modelo de trabajo”, entonces el bebé construye alguno de los tipos de apego, el cual resulta de la repetición de sus interacciones. Si la actitud del adulto cambia -no solo una o dos veces, sino de manera consistente- el bebé revisa el “modelo de trabajo” y la seguridad del apego puede cambiar.

Los bebés apegados de manera segura han aprendido a confiar no solo en sus cuidadores, sino en su propia habilidad para obtener lo que necesitan. Del Carmen, Pedersen, Fuman y Bryan, 1993, citados por Papalia (2004 (pp.225) en contra de los hallazgos originales descritos por Ainsworth, que los bebés desarrollan apegos únicos, afirman que los bebés desarrollan apegos a ambos padres aproximadamente al mismo tiempo Fox, Kimmerly y Shafer, 1991 citados por Papalia (pp. 225), indicando además que la seguridad del apego al padre o a la madre son por lo regular muy similares,

también observaron que un apego seguro hacia uno de los dos (padre o madre) puede en ocasiones compensar un apego inseguro hacia el otro (Papalia pp.225).

Estudios de Jzendoorn y Sagi (1998) confirman que, tal y como lo predice la teoría del apego, la seguridad producto del apego parece afectar la competencia emocional, social y cognitiva del niño, y entre más seguro sea el apego del niño(a) con el adulto que lo cría, más fácil es que el niño(a) se independice de ese adulto. Otro factor importante del vínculo del apego en la infancia, son las características observadas años más tarde en los niños(as) en quienes se subraya la continuidad del desarrollo cognitivo manifestado en mayor coordinación física, entre otras, cognoscitivo reflejado en un vocabulario más grande y más variado, las interacciones positivas con sus padres, maestros y compañeros, además de desarrollar la capacidad de resolver conflictos y una imagen de sí –auto concepto de sí, el yo mismo y el mí mismo- más positiva, situaciones observadas no solo en la infancia sino en la niñez intermedia de los 6 a los 10 años y en la adolescencia en jóvenes de 15 a 17 años. Por las razones descritas anteriormente, el apego es otro componente importante que se incluye como eje transversal en el diseño curricular propuesto.

VI. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL

Los capítulos anteriores describen la conceptualización teórica y los elementos básicos del contexto a considerar desde la perspectiva física y psicológica en el proceso de crecimiento y desarrollo humano de los niños(as). Conceptualización y elementos en los cuales se soporta el fundamento de la propuesta de diseño curricular que se presenta en este apartado.

En este capítulo se articula el fundamento teórico sobre el crecimiento y desarrollo del niño sano, el que establece las bases epistemológicas de la estructura de diseño curricular presentado, con los componentes necesarios de la teoría curricular y con ello completar y cerrar el círculo teórico epistémico del diseño curricular propuesto.

Los componentes de la teoría curricular utilizados para dar consistencia al diseño curricular en mención, son los siguientes:

- Aspectos de la dimensión epistémica del diseño curricular; en este espacio se fundamenta teóricamente la estructura del diseño curricular presentado.
- Organización del diseño de la propuesta curricular; en ese apartado se explica la organización curricular desde:
 - El aspecto legal –organización macro y micro del currículo propuesto- y desde,
 - Las dimensiones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje - dimensión vertical y horizontal-.
- Modelo de diseño curricular, en este espacio del capítulo se especifica sobre cada uno de los elementos que dan forma a la estructura curricular, tanto para el nivel maternal como para el nivel infantil, se hace énfasis en los elementos que proporcionan la base al desarrollo organizacional del diseño curricular propuesto.

A. Fundamentación curricular del diseño

La propuesta de diseño curricular presentada se construyó, pensando en características que respondan a necesidades del contexto nacional guatemalteco; así mismo, a demandas universales del complejo proceso del crecimiento y desarrollo de la población infantil. Es por ello, que la propuesta utiliza un fundamento teórico científico para el desarrollo y crecimiento físico y uno ecléctico reflexivo para el componente educativo.

Cito a Cassarini (2005:31) para explicar el fundamento educativo desde la teoría curricular, “teórico porque hace referencia a teorías curriculares, tomando el término teoría en una acepción científica, en la cual se fundamenta y justifica lo que se hace y enseña y el cómo se hace”, y según Posner (2007 pp. 4) ecléctico reflexivo, porque toma las ideas de varios expertos de forma crítica y reflexiva, para responder a las necesidades de la población para quienes se construye el currículo. Además, es ecléctico, porque el diseño curricular propuesto concilia postulados de diversas escuelas, haciendo coincidir métodos que parecen adecuados y viables a las intenciones curriculares, aunque estos procedan de diferentes teorías, corrientes o escuelas.

Con plena conciencia que, si dicha propuesta curricular no se hace de esta forma, el diseño curricular caería en una visión limitada, porque fundamentarlo en la corriente teórica de una sola escuela o de un solo pensamiento, la propuesta corre el riesgo de caer en el error del *cultismo curricular*. Error que se comete por sujetarse a principios de teorías educativas de manera independiente, no porque estas dejen de ser esenciales para la propuesta curricular; sino, por lo complejo que resulta dar respuesta adecuada a toda acción educativa. Y más aún, si esta es para el nivel inicial, el cual es meritorio de una atención y trato diferenciado, característica necesaria para los infantes durante este período de la vida, por los cambios acelerados que se suceden durante el crecimiento y desarrollo físico y psicológico.

Según Schwab, citado por Posner (2007 pp. 5) si se toman los fundamentos teóricos del aprendizaje y los fundamentos curriculares de forma independiente y separados unos de los otros, se dejaría de desarrollar un proyecto curricular incluyente y flexible. Y solo por medio de un currículo incluyente y flexible, se podrán aceptar prácticas distintas en situaciones iguales o diferentes. Es por ello que, inclusión y flexibilidad son dos factores más que se consideran en la construcción de la propuesta curricular presentada, pues esta hace coincidir el fundamento teórico científico con el ecléctico reflexivo.

El diseño de propuesta curricular está construido para implementarse dentro de un proceso educativo formal y sistemático, que responda a bases de atención científicamente diferenciada para la población meta. Considerando para ello, los resultados de diversos estudios de investigación que otorgan otras posibilidades de elección, con los cuales se puede optimizar la intervención intencionada en los infantes. Intervenciones que pueden coadyuvar en potenciar el desarrollo psíquico y físico de los niños/as y contribuir de forma directa, en el desarrollo de habilidades y destrezas. Las cuales en el futuro facilitarán en los infantes la adquisición del aprendizaje, acciones todas, justificadas por el momento crucial e irrepetible en el que se encuentran los niños en esta etapa de la vida.

Extra a las razones expuestas con anterioridad, elegir un enfoque epistemológico ecléctico, es resultado del ejercicio de reflexión, al cual todo curriculista debe someterse, antes, durante y después de realizar un trabajo de este tipo. El ejercicio en este caso particular, giró en torno a la pregunta ¿cómo formar en el tiempo presente, a personas que se insertarán social y laboralmente en contextos del futuro; y quienes en su momento deberán dar respuesta a realidades que posiblemente hoy no conocemos? En ese sentido, la respuesta de diseño curricular, debe responder a las necesidades de los infantes, apoyada en el fundamento y estructura de diseño curricular.

De allí que la propuesta de diseño curricular se apoye en corrientes teóricas que le brindan un soporte adecuado, no solo para preparar a los niños/as como sujetos

capaces de desarrollar habilidades, sino que estas habilidades les capaciten para aprender a aprender y con ello, lograr el objetivo de este currículo, mejores niños y niñas para Guatemala.

Según Posner (2007), cada currículo representa una opción de cómo enfocar la educación y de cómo esta responde al propósito planteado, de allí que cada enfoque curricular tome diferentes posturas en función del problema que el diseñador del currículo desee solucionar. Si bien la formulación del problema influye en el currículo, este no lo determina, es por ello que pueden darse respuestas a los mismos problemas educativos, con diferentes diseños curriculares.

Cuando un curriculista elige un determinado enfoque, lo hace con base en sus creencias y suposiciones, llamadas estas *filosofías o perspectivas curriculares personales*. Bajo esa premisa, se puede decir que la perspectiva teórica de la propuesta de diseño curricular que se presenta a continuación, según lo argumentado por Posner (2007) es de dos tipos: “*conductista*” en la medida que responde a la pregunta *¿Qué deben los infantes ser capaces de hacer?* Y “*experimental*”, porque da respuesta a *¿Cuáles experiencias conducirán a un crecimiento saludable del individuo?* Interrogantes, propuestas por este autor, para determinar el tipo de perspectiva del diseño curricular.

Dentro de la perspectiva conductista, los contenidos del currículo se expresan como “habilidades, aptitudes o procesos”, descritos mediante afirmaciones que especifican conductas observables y medibles, denominadas según esta perspectiva los “*objetivos conductuales*” u “*objetivos de desempeño*” los que se clasifican dentro del perfil como habilidades separadas que se alcanzan durante alguna etapa de desarrollo dentro de un ciclo, grado o área del currículo.

En el caso particular de la propuesta, los contenidos del currículo están incluidos en ocho áreas curriculares, las cuales expresan los objetivos de desempeño por medio de conductas alcanzadas y observables en habilidades, aptitudes o procesos verificables dentro de conductas de comportamiento, lo que se traduce en: aprender

lo planificado en la materia. Por lo tanto, el cambio de conducta se convierte en el aprendizaje alcanzado, aprendizaje en el cual el medio ambiente juega un papel importante, porque la influencia intencionada que este ejerce sobre la conducta para moldearla por medio del reforzamiento y los estímulos externos, se convierte en el logro del objetivo de desempeño. Los estímulos que se propician de forma intencionada dentro de los sistemas escolarizados contribuyen a este logro; sin olvidar lo importante de considerar también aquellos estímulos externos no intencionados, los cuales de igual forma determinan parte del aprendizaje.

Dentro de la perspectiva conductista, el cambio en la conducta lo determinan las respuestas al estímulo, es en este punto donde el reforzamiento y el modelaje, nuevamente juegan un rol importante. Como ejemplo de lo dicho se pueden mencionar desempeños de: seguir un objeto con la mirada, sujetar el biberón, comer con cuchara, control de esfínteres, entre otras conductas aprendidas.

Parafraseo a Robert Mager citado por Posner (2007) quien afirma que la visión de objetivo que surge de esta perspectiva conductista del aprendizaje, determina que un objetivo es una intención comunicada mediante una afirmación. Afirmación que describe un cambio demostrado por el aprendiz/niño, el cual se traduce en la descripción de un patrón de conducta (desempeño) que queremos que el aprendiz/niño sea capaz de demostrar. Cito a Mager, citado por Posner (2007)

“Entonces, un objetivo significativamente establecido es el que consigue comunicar su intención.....Aunque es correcto incluir palabras como “comprender” y “apreciar” en una declaración del objetivo, la declaración no es lo bastante implícita para ser útil hasta que indica cómo pretende comprobar la “comprensión” y la “apreciación”. Hasta que usted describa lo que el alumno *hará* cuando demuestre que “comprende” o “aprecia”, habrá descrito muy poco.....Por lo tanto, la característica más importante de un objetivo útil es que *identifica la clase de desempeño* que se aceptará como evidencia del aprendizaje alcanzado por el objetivo.”

Por lo tanto, si lo pretendido es que los infantes que están dentro del medio escolarizado logren una determinada habilidad o desempeño, un ejemplo puede ser: seguir un objeto con la mirada, seguir un objeto por el sonido, asir objetos con una mano utilizando el dedo pulgar, etc. es necesario usar los conocimientos para repetir

y aplicar conductas, entonces los objetivos conductuales tienen sentido. De allí que una perspectiva específica de aprendizaje conductual, conduce a una perspectiva particular de la enseñanza.

Por el contrario, en la perspectiva experimental, el desarrollo del proceso del aprendizaje, es el propósito principal de la educación, Hamilton en 1980, citado por Posner (2007 pp105), propuso dentro de esta perspectiva que cualquier desarrollo específico, conduce al desarrollo general y continuo. De acuerdo con esta visión, ninguna materia (áreas en el caso del currículo propuesto) tiene más valor inherente que otra para facilitar el desarrollo de un aprendizaje, pues dentro de la perspectiva experimental, cada una de las áreas, ejes o cursos se toman en cuenta de forma conjunta, no independiente a las necesidades y capacidades del aprendiz.

Para comprender la perspectiva experimental, la cual metodológicamente se desarrolla durante dos años en el diseño curricular propuesto, es necesario describir brevemente las raíces históricas de la educación experimental. La cual puede decirse tiene origen en Europa, en el llamado Siglo de las Luces, con los filósofos Hobbes (1588 - 1679) y Descartes (1596 - 1650), ambos filósofos sentaron las bases del desarrollo de la psicología moderna, enfatizando la importancia de las impresiones mentales y de los cinco sentidos para el logro del aprendizaje. Más tarde, apoyado en estas ideas, Locke (1632 – 1704) argumentó que el aprendizaje surge directamente de la experiencia, de cómo los sentidos almacenan las impresiones que experimentan del mundo externo y cómo se “*escriben*” estas en la mente.

Posteriormente, Rousseau (1712 -1782), agrega a las ideas anteriores, su noción de creer por principio que todo individuo por naturaleza es puro, hasta que se vicia por la influencia de la sociedad; abogando desde esta postura por una pedagogía que cuide de las experiencias a las cuales son sometidos los niños. Con la influencia filosófica que por esos tiempos imperaba en Europa, surgen dos pedagogos, a quienes se les atribuye el título de pioneros de la educación infantil, y con sobrada razón, Pestalozzi (1746 – 1827) y su discípulo el alemán Friedrich Fröbel (1782 – 1852), ambos impulsaron la pedagogía infantil centrada en las necesidades, interés y

experiencia de los niños, cito textual un fragmento de una de las 34 cartas que resumen la teoría pedagógica de Pestalozzi (Biblioteca virtual 2006).

“En sus *Cartas sobre educación infantil*, el educador suizo Johann Heinrich Pestalozzi, precursor de la pedagogía contemporánea, hace hincapié en el papel trascendental que desempeña la madre en la formación de la personalidad y educación elemental del niño. Esta obra data de 1818-1819 y está escrita en forma epistolar; presenta un total de 34 cartas dirigidas a su amigo inglés James Pierpoint Greaves, gran admirador de sus teorías educativas. Recogemos aquí la carta número XXIX (Enseñemos al niño a entender las cosas y a reflexionar sobre ellas), fechada el 4 de abril de 1819, en la que Pestalozzi subraya la enorme importancia que implica en el niño educar su inteligencia, formándole el hábito de la reflexión, es decir, “enseñarle a pensar”.

“Apreciado Greaves:

La segunda regla que deseo dar a la madre en lo referente al desarrollo incipiente del entendimiento infantil es la siguiente: No debes limitarte a actuar en el hijo, sino que has de procurar que *éste mismo actúe* en su educación intelectual.

Quiero explicarme sobre un postulado que podríamos formular así: La madre ha de pensar en que su hijo no debe poseer únicamente la facultad de observar ciertos hechos o retener determinados conceptos, sino también la de reflexionar independientemente de las ideas de otros. Muy bien está que a un niño se le haga leer, escribir y repetir las cosas, pero es todavía más importante enseñarle a *pensar*. Podemos aprovecharnos de las opiniones de los demás y sacar alguna ventaja del hecho de conocerlas; pero podemos, además, hacernos nosotros mismos útiles a las otras personas mediante el trabajo de nuestro propio entendimiento, los resultados de nuestras investigaciones personales y también por medio de aquellas ideas y realizaciones que podríamos denominar nuestro patrimonio intelectual. Solo así nos hacemos acreedores al derecho de tenernos por miembros valiosos de la sociedad.....”

La influencia de esta nueva corriente educativa, llega a los pedagogos estadounidenses a principios del siglo XIX; momento histórico para ese país, pues en ese momento este se convertía cada vez en más urbano y la educación se transformaba en obligatoria. Por tal razón, los curriculistas de ese tiempo se vieron forzados a realizar propuestas y cambios al sistema educativo, y consecuentemente, a los diseños curriculares racionales (uso de la razón) y empíricos (uso de los sentidos o técnicos). El movimiento toma el nombre de revolución educativa, pues la filosofía pragmática y el denominado movimiento educativo progresista, se interponían a la educación habitualmente utilizada, la cual se fundamentaba en la filosofía tradicional, en donde el mejor criterio de elección era la mente (razonamiento) o los sentidos (empirismo), pero no la mezcla de ambos para alcanzar un fin.

El filósofo estadounidense, psicólogo y educador John Dewey (1859 – 1952) fundador del movimiento filosófico del pragmatismo y discípulo en el campo educativo de Fröbel, quien igualmente fue seguidor del filósofo y psicólogo americano William James; argumentó que bajo el criterio de una filosofía tradicional (racional), el currículo resultante se vuelve académico e intelectual, fuera de la realidad de los estudiantes, convirtiéndolo en externo y con poco significado para los aprendices. Por otro lado, si solo se consideran los sentidos como los receptores del aprendizaje (empírico), el currículo se convierte excesivamente en vocacional, técnico y social. Extremos polares que se oponían a sus ideas, ya que él consideraba que razón y experiencias con la realidad no son externas ni ajenas al individuo, y ambas se encuentran dentro de la experiencia personal y en combinación con las reacciones internas, como lo son los pensamientos y los sentimientos.

De ahí la propuesta educativa experimental de Dewey, novedosa para ese momento. La cual sin rechazar el razonamiento ni el empirismo agregó un tercer criterio: “*el desarrollo del crecimiento saludable de la experiencia individual*”. Con esta inclusión logra el equilibrio de las otras dos fuerzas, asumiendo que, para un sano crecimiento, el currículo no puede justificarse solo en lo académico e intelectual (razonamiento) o solo en lo vocacional y social (empirismo pragmático). De allí su propuesta experimental, en la que cualquier asignatura o actividad, debe contribuir al desarrollo del razonamiento y del pragmatismo, así como al desarrollo personal saludable.

En los currículos con enfoque experimental (Posner 2007pp105) el método educativo inicia con la materia, la cual proviene de las experiencias cotidianas de los niños. Dentro de esta perspectiva, el primer paso es la contextualización y relación de las actividades con las experiencias cercanas al individuo; para llegar a un segundo paso, en el cual la intervención se convierte en un acto mucho más trascendental, ya que requiere que el educador seleccione dentro de la diversidad de las experiencias existentes, aquellas que tengan el potencial de representar nuevos problemas, los cuales pueden estimular nuevos modos de observación y opinión y así ampliar el área del aprendizaje.

Las razones antes mencionadas justifican que el enfoque teórico curricular de la propuesta de diseño curricular presentado, se fundamente en las bases de cuatro corrientes teóricas. La teoría de la autorrelación interna (la teoría psicoanalítica) que acompaña el desarrollo de la personalidad así como de cuatro teorías del aprendizaje: la teoría conductista, la teoría del aprendizaje social y por último la teoría para el desarrollo humano según la edad, apoyada está, en la teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget (teoría con perspectiva cognoscitiva) completando así el fundamento teórico de la propuesta.

El enlace y aportes de estas corrientes teóricas, forman la columna fundamental que sostienen el diseño curricular presentado, el cual complementa su estructura con tres componentes más, llamados dentro de la estructura curricular presentada, ejes transversales, los cuales ayudan al proceso de desarrollo e implementación metodológica del diseño propuesto, siendo estos: la estimulación oportuna (EO), el efecto Mozart (EM) y la afectividad (A).

Cuadro # 5
Propuesta de categorización de las Teorías del Aprendizajes -versus-
Enfoque Curricular, Perspectiva Curricular y Ejes del Currículo Propuesto

	Perspectiva desde el aprendizaje	Enfoque curricular	Perspectiva curricular
	Teoría Psicoanalítica	Autorrelación interna	Conductista
	Teoría del Aprendizaje	Aprendizaje Conductista	
		Aprendizaje Social	Experimental
	Teoría de Desarrollo Humano	Etapas Cognitivas de Piaget	
Ejes curriculares	Afectividad -A-		
	Efecto Mozart -EM-		
	Estimulación Oportuna -EO-		

Elaboración propia para la propuesta

B. Organización curricular

Para dar sentido a la palabra organización, por el amplio y variado significado que se le da al término “organización”, es necesario contextualizar dicho término dentro del ámbito curricular. Parafraseo el significado de la palabra según el diccionario de la Real Academia de Lengua Española -RAE-, donde ‘*Organización*’ significa establecer un orden de las partes con la finalidad de conseguir un fin. De igual forma, el término “organización” dentro del ámbito curricular según House, citado por Posner (2007pp140) dice: organización significa “formar como o dentro de un todo compuesto por partes interdependientes o coordinadas”. En este caso, las partes del todo, son los componentes y elementos del currículo, los cuales deben ser organizados dentro de niveles y dimensiones del todo en mención -que es el currículo-.

Todo modelo curricular tiene una organización que responde a patrones básicos propios del diseño curricular, esta organización puede estar referida a contenidos, objetivos o experiencias que se consideren importantes para el logro del fin del currículo. Sin embargo, existen términos y patrones básicos que ayudan a clasificar la organización de un diseño curricular, con lo cual la comprensión, evaluación, creación o análisis de este, cobra mayor sentido. De ahí que la organización curricular se puede visualizar desde tres grandes perspectivas:

- la organización desde los niveles,
- la organización desde la perspectiva de las dimensiones y
- la organización desde el enfoque de los aprendizajes.

Desde el punto de vista de los niveles se reconocen dos, el nivel macro y el nivel micro y dentro de la perspectiva de las dimensiones, también se reconocen dos dimensiones, la dimensión horizontal y la dimensión vertical (Posner pp139); en cuanto a la organización desde el enfoque del aprendizaje, son tres los enfoques: conductual, constructivista y experimental.

C. Organización curricular según dimensión de niveles

La organización curricular según la dimensión por niveles, se clasifica en el *nivel macro* y el *nivel micro*. El nivel macro es el nivel más amplio en cuanto a las relaciones del currículo con los niveles educativos, por ejemplo, en nuestro contexto los niveles dentro de la educación formal sistemática son: inicial, preprimaria, primaria, media y superior. Sin embargo, el nivel macro, también puede utilizarse para ubicar las relaciones entre los programas educativos generales con los vocacionales o técnicos, o con la organización interna de cursos en áreas curriculares para formar programas. De allí que en el nivel macro pueda verse internamente desde dos dimensiones: la externa al currículo –niveles definidos dentro del Sistema Educativo- y la interna al currículo. La organización macro interna al currículo es la organización de los cursos o asignaturas dentro de áreas, programas o módulos del propio currículo.

El nivel micro es más específico y se hace a lo interno del nivel macro, en este nivel se pueden considerar relaciones entre programas y cursos, o, a lo interno de los cursos mismos, entre conceptos, hechos o habilidades por lograr. Por consiguiente, la connotación de nivel macro y micro, son términos relativos más que términos absolutos dentro de una organización curricular.

De acuerdo a la organización por niveles definida para el diseño curricular propuesto, este queda enmarcado dentro del marco legal de Guatemala, según La Ley de Educación Nacional, que es la que norma la *organización macro* a la cual todo diseño curricular debe sujetarse, designando el nivel y el nombre que el diseño curricular deben respetar. Por lo tanto, el nivel y el nombre que le corresponde a la propuesta de diseño curricular presentado es: *Currículo para el Nivel de Educación Inicial*, el cual, por ley, ofrece atención para niños comprendidos entre las edades de los 0 meses a los 3 años de vida.

De igual forma la ubicación de la *organización micro*, dentro de la estructura de la Ley de Educación Nacional de Guatemala, también posee una división establecida por *niveles, ciclos, grados y etapas*, criterio que toda estructura de diseño curricular para Guatemala debe respetar y cumplir. Por lo tanto, la estructura curricular de la propuesta

después de haber seleccionado el nivel que le corresponde según La Ley, debe seleccionar la organización micro por *ciclos y grados*.

De allí que la organización micro para la propuesta curricular presentada este dividida en dos ciclos, siendo estos: el ciclo de maternal y el ciclo de infantil, y estos a su vez en tres grados para el maternal y tres grados para el infantil, totalizando seis grados por cubrir en tres años. Cada uno de estos grados, a diferencia de lo acostumbrado en el sistema escolarizado formal del país para los otros niveles, no tienen duración de un año calendario, y, tampoco se sujetan al calendario académico escolar, -de enero a noviembre-, para marcar el inicio y el término en un año escolar.

Cada nivel y grado de la propuesta curricular, posee una organización con tiempos establecidos, los tiempos que son flexibles según la necesidad y momento en el que el niño/a inicia en el proceso de atención. El diseño curricular propuesto divide el tiempo de duración de cada ciclo y de cada grado, en función de dos variables importantes a considerar en diseños para este nivel de formación, como lo son:

- Edad cronológica de los niños/a y
- Crecimiento y desarrollo del infante.

En resumen, el ciclo de maternal está dividido en tres grados, con una duración total en tiempo de nueve meses, a razón de tres meses para cada grado. Los grados se administran y sujetan a la edad cronológica del infante a partir de cuándo este ingresa al sistema. En todos los grados se mantiene el nombre del ciclo, (en este caso maternal), y para diferenciar un grado del otro, a cada grado se le designa un número romano I, II y III. De tal caso que el ciclo de maternal posee tres grados, que inician la oferta de atención a partir del 3er mes de vida del infante, con promoción que responde a logros alcanzados de acuerdo a la edad cronológica y destrezas o capacidades propias de la madurez del crecimiento y desarrollo del infante para la edad. El siguiente cuadro muestra el esquema de distribución por niveles macro y micro del ciclo de Maternal:

Cuadro # 6
Organización curricular según dimensión por niveles macro y micro
Ciclo Maternal por grado y edad de atención

Ciclo Maternal		
Grado	Cobertura según edad cronológica	Tiempo de duración 9 meses
Maternal III	Atiende de los 9 a los 12 meses	3 meses
Maternal II	Atiende de los 6 a los 9 meses	3 meses
Maternal I	Atiende de los 3 a los 6 meses	3 meses

Elaboración propia para la propuesta

El ciclo de infantil difiere del ciclo maternal en tiempo de duración. Este ciclo dura dos años, los cuales están divididos en tres grados. Cada grado mantiene el nombre del ciclo (infantil) y para diferenciar un grado del otro, se le designo un número romano I, II y III. La diferencia organizativa entre este ciclo y el anterior, es el tiempo de duración de cada grado. En el ciclo de infantil la duración de cada uno de los grados no es constante en los tres grados, ya que los dos primeros grados tienen una duración de seis (6) meses y el tercer grado de doce (12) meses, lo cual responde de igual manera al crecimiento y desarrollo del infante durante esta edad. En referencia al manejo de los tiempos de promoción entre grado y grado, todos los grados se apegan a los resultados de logros según el crecimiento y desarrollo para la edad y en segundo término a la edad cronológica del niño/a, quedando la distribución del ciclo de infantil según grado y edad como sigue:

Cuadro # 7
Organización curricular según dimensión por niveles macro y micro
Ciclo de Infantil por grado y ciclos edad de atención

Ciclo Infantil		
Grado	Cobertura según edad cronológica	Tiempo de duración dos años
Infantil III	Atiende de los 24 a los 36 meses	12 meses
Infantil II	Atiende de los 18 a los 24 meses	6 meses
Infantil I	Atiende de los 12 a los 18 meses	6 meses

Elaboración propia para la propuesta

Bajo este esquema queda organizada la propuesta de diseño curricular presentada en cuanto a la organización macro y micro y según lo establece la Ley de Educación Nacional para Guatemala.

D. Organización según dimensión Vertical y Horizontal

Los eventos de secuencia y alcance del aprendizaje, en orden de sucesión en una línea de tiempo, son reconocidos como la organización curricular en cuanto a la dimensión vertical (secuencia) y horizontal (alcance) del diseño.

La dimensión horizontal de un diseño curricular en una línea de tiempo, se reconoce por el alcance gradual de los saberes, habilidades y/o destrezas para cada nivel, ciclo y grado, los cuales se establecen de antemano y se ven reflejados en los perfiles de grado. Un ejemplo para la propuesta de diseño curricular presentada es: los diferentes niveles de alcance observables o demostrados a través de habilidades logradas en cada una de los grados, lo cual posibilita al infante el paso al grado inmediato superior y consecuentemente el cambio de un ciclo al otro. Mientras que la dimensión vertical, es la forma progresiva de como un saber se sucede a otro de forma gradual y creciente, a lo interno de cada área, curso y/o programa; a este logro se le llama dimensión vertical o secuencial del diseño. De allí que los diseños curriculares se piensan en función de secuencia y alcance, cuando se habla de dimensión vertical y horizontal.

En el caso del diseño curricular presentado, la horizontalidad se visualiza dentro de la dimensión macro a través de la organización del alcance logrado en cada grado y de ciclo a ciclo; del menor al mayor en cada uno de los grados, lo cual posibilita el cambio de un ciclo a otro (de maternal a infantil). Mientras que la dimensión vertical, se ubica dentro de la dimensión micro del diseño, a lo interno de cada ámbito, en cada una de las áreas, las cuales se repiten en los seis grados. Ambas dimensiones están íntimamente relacionadas con el alcance y logro secuencial de habilidades, destrezas y/o procesos dentro de cada una de las áreas de la propuesta del diseño curricular, como se ejemplifica en los siguientes cuadros.

Cuadro # 8
Organización según dimensión horizontal para el diseño curricular

Dimensión Horizontal del diseño					
Ciclo Maternal			Ciclo Infantil		
	Grados		6 meses	6 meses	1 año
	Infantil III				
	Infantil II				
	Infantil I				
Grados	3 meses	3 meses	3 meses		
Maternal III					
Maternal II					
Maternal I					

Elaboración propia para la propuesta para el diseño curricular

Cuadro # 9
Organización según dimensión vertical para el diseño curricular

		CICLO INFANTIL	
4 ÁMBITOS		8 Áreas	
Sensorial		Sensorial perceptivo visual	
		Sensorial perceptivo auditiva	
		Sensorial perceptivo olfato, gusto y tacto	
Lenguaje		Lenguaje	
Motricidad		Motricidad fina	
		Motricidad gruesa	
Social afectiva y cognitiva		Interacción social	
		Cognitiva	

		CICLO MATERNAL	
4 ÁMBITOS		8 Áreas	
Sensorial		Sensorial perceptivo visual	
		Sensorial Perceptivo Auditiva	
		Sensorial perceptivo olfato, gusto y tacto	
Lenguaje		Lenguaje	
Motricidad		Motricidad fina	
		Motricidad gruesa	
Social afectiva y cognitiva		Interacción social	
		Cognitiva	

Elaboración propia para la propuesta para el diseño curricular

E. Organización curricular según el enfoque de aprendizajes

Así como existe organización para el nivel macro y el nivel micro, y organización según dimensiones vertical y horizontal; también existe la organización curricular por el tipo de enfoque de aprendizaje. Para Posner (2007pp180) son tres los enfoques de aprendizaje que se dan dentro de la organización de un diseño curricular, siendo estos: el conductual, el constructivista y el experimental. La organización por enfoque de aprendizaje para el diseño curricular propuesto, se selecciono para dar respuesta a las expectativas educativas en correspondencia con el fundamento epistemológico que soporta al diseño curricular propuesto, siendo esta conductista y experimental, los que a su vez generan tres patrones de orientación didáctica para desarrollar el aprendizaje, siendo estas:

- de lo particular a lo general = hipotético-inductivo
- de lo general a lo particular = hipotético-deductivo y
- el de proyecto.

1. Orientación didáctica de lo particular a lo general = hipotético inductivo

Este tipo de orientación didáctica respeta la forma de aprendizaje personal y equilibra las dificultades generadas por el enfoque hipotético-deductivo, en el cual se respeta la estructura lógica del conocimiento de la disciplina. El enfoque de lo particular a lo general, pretende que la organización del currículo refleje el modo en que las personas logran los aprendizajes, más que el modo en que el conocimiento se organiza dentro de una disciplina. Este enfoque aboga por prácticas conductuales, así como por acciones cognoscitivas, de allí que teóricos del conductismo y del cognoscitivismo defiendan dicho enfoque.

La orientación hipotético inductiva se asume que lo importante del aprendizaje es el logro de saberes y/o habilidades propuestas en una materia o curso, de allí que los diseños curriculares que adoptan este tipo de enfoque, se desarrollan en función de responder a preguntas tales como: ¿qué debe ser capaz de saber el estudiante, para desarrollar la habilidad “A” o la “B”. Por lo cual, las sucesivas respuestas a esta

pregunta, producen una “jerarquía de aprendizajes”, que incluyen objetivos específicos y generales que los aprendices deben alcanzar al finalizar un proceso definido. Por tal razón, el aprendizaje y la enseñanza establecen una ruta jerarquía de objetivos, que van de los más simples a los más complejos, ruta que pretende asegurar que el aprendiz logre el dominio de la habilidad iniciando con la de menor nivel, para alcanzar la de mayor nivel. El diseño curricular propuesto, utiliza el enfoque de lo particular a lo general en el ciclo del maternal, desarrollando el trabajo en cada una de las ocho áreas de forma inductiva bajo una jerarquía de objetivos.

2. Orientación didáctica de lo general a lo particular = hipotético deductivo

Este tipo de orientación didáctica se basa en el supuesto que el currículo debe organizarse alrededor de conceptos, temas y principios fundamentales de una disciplina y que estos, respondan a las necesidades psicológicas y de aprendizaje de los educandos, para que a partir de ello, los aprendices desarrollen la capacidad de derivar acciones y aplicaciones. Para entender esta perspectiva como una orientación didáctica dentro de la organización curricular, hay que regresar a los fundamentos epistemológicos del diseño curricular en cuestión y profundizar en la estructura de los contenidos e identificar si la estructura curricular que el diseño debe adoptar; se corresponde con la de un enfoque de lo general a lo particular. Solo a través de ese ejercicio se puede determinar si el enfoque propuesto se articula y responde a los fines planteados en el diseño curricular.

La orientación didáctica de lo general a lo particular, también es llamada enfoque hipotético-deductivo. En el caso particular de la propuesta de diseño curricular presentada, se hace uso de esta orientación didáctica en el ciclo infantil, pues por medio de las actividades generadoras, se desarrollan procesos pedagógicos de aprendizajes para cada una de las ocho áreas en los cuatro ámbitos.

3. Orientación didáctica de proyecto

También conocida como método de proyecto, para Kilpatrick (1929 pp1-18), quien, a principios del siglo pasado, escribe un artículo sobre esta forma de facilitar el aprendizaje, como método didáctico de enseñanza. Kilpatrick enfatiza que la orientación didáctica debe ser organizado en función de los intereses del estudiante, en donde las actividades que realiza el aprendiz se convierten en experiencias que este debe replicar en su vida y cotidianidad. En el método de proyectos se integran diferentes áreas de conocimiento y la enseñanza se formula intencionalmente con actividades que se traducen en experiencias personales, para que los aprendizajes tengan significado.

Los modelos de currículos que utilizan la orientación didáctica de proyectos educativos como método de enseñanza y aprendizaje, tiene origen en el movimiento progresista de principios del siglo XX en los Estados Unidos. Origen que se remonta a John Dewey (Sitios.itesm.mx), quien, junto a otros, es considerado fundador de la filosofía del pragmatismo, de la cual nace la pedagogía progresista y con ella el método de enseñanza experimental que considera las características parafraseadas en los siguientes puntos:

- Que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que las actividades educativas sean del interés de los estudiantes, además de intencionadas y continuas.
- Que las actividades surjan de un problema auténtico, que estimule el pensamiento.
- Que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo.
- Que las soluciones sugeridas por los estudiantes para la resolución de los problemas, le hagan ver que es él es el responsable de desarrollarlas de forma ordenada.

- Que el estudiante tenga la oportunidad de aplicar sus ideas y comprobar que la aplicación de estas, tienen sentido, significado y validez, descubrimiento que hace por sí mismo.

El diseño curricular propuesto como se dijo anteriormente, propone trabajar en el primer ciclo del maternal con un enfoque inductivo, de lo particular a lo general, de forma congruente con la organización curricular propuesta según el enfoque de aprendizaje conductista. En el segundo ciclo o infantil, la propuesta de trabajo es bajo el enfoque deductivo junto con el método de proyecto, donde la estructura se desarrolla con base a centros de interés, llamados dentro del diseño curricular propuesto: “*actividades generadoras*”, las cuales pueden manejarse dentro de un enfoque de proyecto o mini proyectos, para cada una de las áreas según el grado que se trabaje.

En las referencias bibliográficas sobre cómo estructurar las propuestas de diseños curriculares cuando se trata el tema de estructura curricular, generalmente se hace referencia a los criterios tratados anteriormente, en resumen:

- Organización curricular según la dimensión por niveles, la cual responde a la normativa legal.
- Organización curricular según dimensiones de horizontalidad y verticalidad, las cuales responden a la secuencia y alcances de los objetivos internos del currículo y,
- Organización curricular por enfoque de aprendizajes, la cual paralelamente a las dos estructuras anteriores, se integra con las teorías epistemológicas que fundamentan el diseño curricular, la cual sirve de andamio y contribuye en propiciar las bases para diseñar el proceso de implementación curricular.

Sin embargo, según Posner (2007 pp.143), no basta con estos tres tipos de estructuras, a estos hay que agregar la estructura propia del diseño curricular que se construye, la cual se limita a considerar dos criterios más: los contenidos o saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales y los medios para lograrlos. De esa forma la estructura otorga al diseño curricular una determinada particularidad. Primero, porque ayuda a la comprensión del proceso metodológico desde la

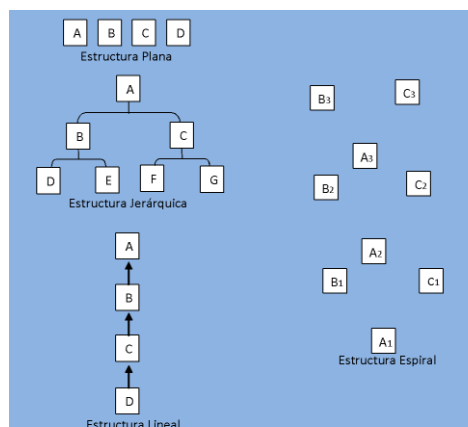
enseñanza y desde el aprendizaje y segundo, porque se especifican los medios necesarios para el desarrollo de dichos contenidos o saberes, y como estos responden al contexto particular del diseño. Ambos criterios dan como el nombre lo dice; particularidad al diseño. Para comprender lo antes dicho, parafraseo lo que Posner expresa sobre cada una de estas estructuras (2007 pp.144).

F. Estructura del diseño curricular referida a contenidos o saberes

La estructura curricular referida al contenido o los saberes, debe responder a la organización del currículo desde la dimensión de la verticalidad y la horizontalidad de los saberes propios del currículo en cuestión. Por esa razón el currículo asume diferentes configuraciones estructurales, pudiendo agruparse estas en cuatro diferentes formas según sean abordados los saberes a desarrollar:

- La *estructura plana o separada*, la característica que la distingue es que los contenidos o saberes se dan de forma separada e independiente unos de los otros, sin importar el orden de secuencia de los mismos.
- La *estructura lineal* se ubica en el otro extremo de la estructura plana, en esta estructura los contenidos o saberes y habilidades son tratados de manera diferente, ya que cada uno de estos (conceptos o habilidades) requieren el dominio del concepto o habilidad inmediata inferior, y no son independientes los unos de los otros.
- La *estructura jerárquica*, esta estructura se ubica entre los dos extremos antes mencionados, la característica de esta estructura radica en la necesidad de múltiples habilidades con conceptos particulares no relacionados, los cuales conducen a un fin determinado, cuando un currículo se organiza de esta forma, asume la forma de una pirámide.
- La *estructura de espiral*, la característica de esta estructura radica en que tanto conceptos como habilidades son los mismos, pero con diferente nivel de sofisticación y abstracción, de tal caso que se puede viajar de ida y vuelta entre conceptos y/o habilidades de niveles más bajos, una y otra vez según sea necesario para la construcción de los nuevos aprendizajes.

Cuadro # 10
Estructuras de diseño curricular referido a contenidos



Fuente: Adaptado de Posner. 2007. Pág. 145.

La estructura lineal es usada en los diseños curriculares conductuales, mientras que la estructura en espiral es usada en diseños por proyectos. La propuesta de diseño curricular presentada recurre a la estructura lineal para el ciclo de maternal y a la estructura en espiral para el ciclo de infantil. En el párrafo siguiente se particularizará un poco más sobre la estructura de espiral, ya que esta estructura es la utilizada por la propuesta presentada, la cual, dicho sea de paso, fue popularizada por Jerome Bruner, al adaptar las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo en los diseños curriculares.

Posner (2007 pp. 144) hace referencia de la estructura de espiral, apoyado en las afirmaciones del trabajo que Bruner, en donde afirma que los niños internalizan o “representan” los conceptos, en modos distintos de acuerdo a la edad y madurez, por lo tanto, aboga por que la enseñanza a estas edades, debe hacerse de manera diferente en cada nivel en que se encuentre los infantes. Para Bruner, la internalización del aprendizaje se da en tres formas o modos diferentes, los cuales se relacionan directamente con las diferentes etapas de desarrollo según la propuesta cognoscitiva de Piaget, siendo estas en orden de aparición:

- modo de representación,
- modo de íconos y
- modo de símbolos.

Dentro de estas tres formas de abordar los saberes, Bruner sugiere que la enseñanza de conceptos y el desarrollo de habilidades, debe realizarse en un orden de inferior a superior, a la vez que se va avanzando en el logro de niveles, iniciando de los más bajos a los más altos, en cuanto sofisticación y abstracción de los conceptos, o, del logro de las habilidades. Con el abordaje desde esta perspectiva, el trabajo en la concreción curricular va tomando forma de espiral, facilitando el aprendizaje del niño y la enseñanza para el facilitador.

En resumen, el diseño curricular propuesto en cuanto a la estructura desde el aprendizaje de saberes y el acompañamiento al desarrollo de habilidades, utiliza la estructura lineal para los tres grados del ciclo maternal y la estructura de espiral para los tres grados del ciclo infantil. Repitiendo en ambos ciclos y en todos los grados cada una de las áreas. Sin embargo, con diferencias significativas en los niveles de sofisticación y logro solicitado para en cada uno de los grados, los cuales son cada vez más altos, respondiendo a los niveles de logro alcanzado y según crecimiento y desarrollo para la edad del infante.

G. Estructura del diseño curricular referida a medios

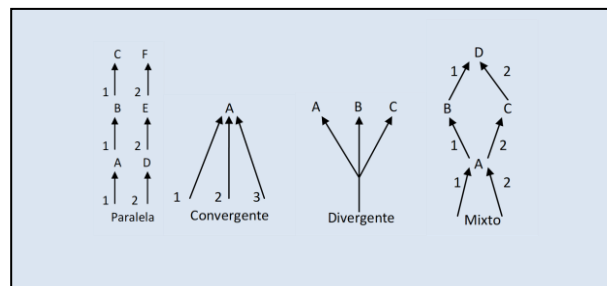
Los diseños curriculares deben establecer su estructura curricular en cuanto a saberes y su diferencia con la estructura en cuanto a medios, con ello evitarán la mala interpretación o confusión entre ambas y consecuentemente el inadecuado uso de medios instruccionales, como que estos fuesen el logro del fin. La estructura del diseño curricular referida a medios, se apoya y debe articularse en la estructura curricular según el enfoque de aprendizajes, sea este conductual, constructivistas o experimental, para facilitar la adecuada implementación desde el aspecto didáctico.

La estructura curricular de medios, es la organización del currículo en función de la forma como se ha planificado abordar la instrucción, esta se refiere al modo en que se trabajarán métodos, actividades y el uso de materiales de enseñanza, vistos todos estos componentes como medios –en un sentido amplio- con lo cual se pretende

alcanzar el logro de los objetivos o el fin último del currículo, que es el dominio de un aprendizaje. Según Posner (2007 pp.146) existen al menos cuatro estructuras básicas de medios: *la paralela, la divergente, la convergente y la mixta* (que une la convergente y la divergente).

- La estructura *paralela* se basa en el supuesto que cada medio de instrucción se ajusta de maneja óptima al objetivo que se pretende alcanzar, sin hacer una relación implícita o explícita con otros objetivos, por ejemplo: libro y guía de trabajo de un mismo curso, pueden representar en esencia, cursos separados.
- La *estructura convergente*, supone que no hay un solo modo -método- de alcanzar los objetivos, ya que los estudiantes difieren en sus habilidades para aprender a partir del medio.
- La *estructura divergente* es aquella que basa su supuesto en que cualquier actividad educativa, conduce a un grupo diverso de resultados, aduciendo que las experiencias educativas son tan ricas que ellas por sí mismas, pueden conducir a varias actividades, ejemplo de ello son los currículos que centran el logro del aprendizaje a través del trabajo por proyectos.
- En el extremo de estas estructuras está la *estructura mixta*, la cual mezcla la divergencia y la convergencia, utilizando las fortalezas de cada actividad y transitando de lo divergente a lo convergente y así sucesivamente, convirtiendo el método de enseñanza y aprendizaje de saberes, en un proceso mixto.

Cuadro # 11
Estructuras de diseño curricular referido a medios



Fuente: Adaptado de Posner. 2007. Pág. 146.

El diseño curricular propuesto utiliza dos de estas cuatro estructuras para alcanzar los objetivos de aprendizaje en cada uno de los dos ciclos. La estructura convergente para el desarrollo metodológico en el ciclo de maternal y la estructura mixta para el desarrollo metodológico en el ciclo de infantil.

H. Esquemas de la estructura curricular para el diseño curricular propuesto

La estructura del diseño curricular propuesto es diferente para cada ciclo, en el ciclo de maternal el diseño de la estructura referida a contenidos o saberes es lineal con una estructura de medios convergente, mientras que para el ciclo infantil la estructura referida a contenidos o saberes es circular en espiral, con una estructura de medios mixta. Otro componente importante de señalar es que el diseño curricular propuesto mantiene el desarrollo de ocho (8) áreas curriculares en los dos ciclos.

La concreción curricular del diseño propuesto está determinada por la estructura referida a medios, en donde para el ciclo maternal el abordaje adopta un esquema convergente, el cual responde linealmente a cada una de las áreas curriculares, mientras que en el ciclo infantil, el esquema adopta una estructura mixta, tomando una forma radiada alrededor de las actividades generadoras, en donde adquirió forma divergente y convergente según lo demande la intervención, puesto que las actividades generadoras son el núcleo para el desarrollo de los aprendizajes. En ambos ciclos los tres ejes curriculares se mantienen, de tal forma que estos apoyan los aprendizajes, enriqueciendo a su vez el desarrollo metodológico del currículo en la implementación.

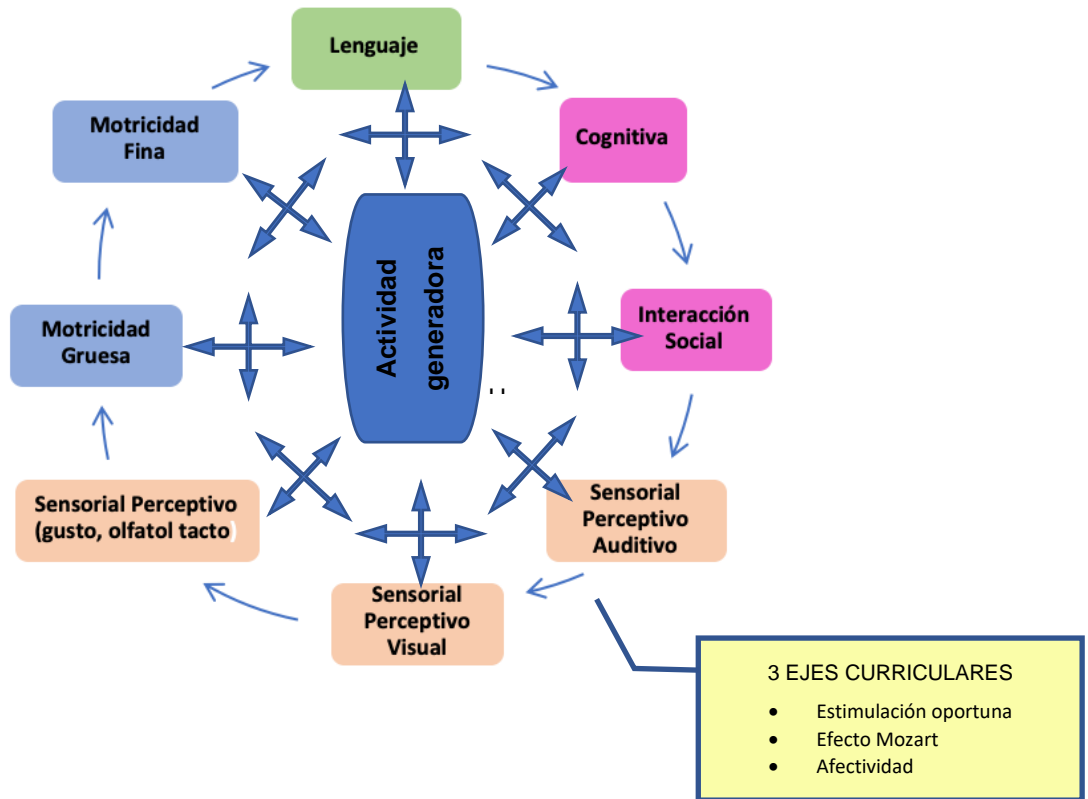
En el ciclo del maternal cada una de las ocho áreas propuestas son tratadas de forma independiente a través de fichas de trabajo individual, mientras que en el ciclo infantil las ocho áreas son abordadas conjuntamente a través de un tema o tópico, desarrollado dentro de las actividades generadoras. En ambos niveles, la organización que determina horizontalidad y verticalidad del desarrollo de la estructura curricular, se sujeta a la edad cronológica del infante, el crecimiento y desarrollo y/o madurez que se espera se suceda por medio de los aprendizajes.

Cuadro # 12
 Currículo Nivel Inicial
 Estructura curricular del ciclo maternal

4 ÁMBITOS							
Sensorial			Motricidad		Lenguaje	Social afectiva y cognitiva	
8 ÁREAS CURRICULARES							
1	2	3	4	5	6	7	8
Sensorial Perceptivo Visual	Sensorial Perceptivo Auditivo	Sensorial Perceptivo (olfato, gusto, tacto)	Motricidad Fina	Motricidad Gruesa	Lenguaje	Cognitiva	Interacción Social
4 EJES CURRICULARES							
Estimulación oportuna							
Efecto Mozart							
Afectividad							

Elaboración propia para la propuesta curricular

Cuadro # 13
 Currículo Nivel Inicial
 Estructura curricular del ciclo del Infantil



VII. Perfiles curriculares para los ciclos maternal e infantil por grado

Los perfiles de promoción establecidos en la propuesta curricular para cada ciclo por grado, se diseñaron de acuerdo a estándares según la edad cronológica de las niñas y niños. Dichos perfiles están vinculados con las habilidades, las destrezas y las capacidades alcanzadas por los infantes según el desarrollo y madurez esperados para la edad cronológica. Estas habilidades y destrezas demostradas como logros por medio de capacidades observables, pueden ser medibles de forma sencilla por el evaluador.

Para realizar la medición y evidencia del logro por ciclo y grado, se diseñaron seis cuadros de medición de logros, uno para cada grado, para el diseño de los mismos se utilizaron como referencia valorativa los estándar de tres diferentes tipos de tamizaje de test existentes en el mercado internacional, los cuales se consideran útiles y de adecuada aplicación para el medio, a saber que en Guatemala no existe un instrumento de tamiz diseñado para la población guatemalteca o estudios de reproducibilidad y validez convergente con los logros que se desean medir.

Las tres referencias utilizadas son: El test de tamización del desarrollo Denver II (Denver Developmental Screening Test, versión II), es un instrumento (Salazar A. 2006), el estudio de Neurosensory Motor Development Assesment –NSMDA-, utilizado en un programa de crecimiento y desarrollo colombiano por la doctora Hormiga CM. (2008) y la propuesta publicada por Justo M. (2006) es su trilogía de libros “Propuesta Didáctica”.

El test de tamización del desarrollo Denver II (Denver Developmental Screening Test, versión II), es un instrumento (Salazar A. 2006) con reconocimiento y utilización internacional, diseñado para valorar el desarrollo motor en la niñez temprana. La escala de Denver II evalúa el desarrollo psicomotor en niños de los 0 a los 6 años; dicha escala es una revisión de la Denver Developmental Screening Test, publicada

por W.K Frankenburg y J. Dobbs en 1967, ambos instrumentos dividen el desarrollo en cuatro grupos o ámbitos:

- Personal social,
- Motor fino,
- Motor grueso y
- Lenguaje.

Además, también se revisó y se consideraron los insumos proporcionados por el Neurosensory Motor Development Assesment –NSMDA-, utilizado en un estudio colombiano por la doctora Hormiga CM. (2008), con la finalidad de evaluar la reproducibilidad y validez convergente de la Escala Abreviada de Desarrollo, utilizada en Colombia y NSMDA. El Neurosensory Motor Development Assesment es un test australiano diseñado para identificar alteraciones del desarrollo motor, el cual a diferencia del Denver II, considera criterios cualitativos del movimiento, además de los aspectos cuantitativos. Este instrumento es mucho más complejo y requiere aplicación por evaluadores con más calificación, la evaluación se hace en función de seis aéreas o ámbitos:

- Motora gruesa,
- Motora fino-adaptativa,
- Patrones primitivos,
- Neurología
- Postura y equilibrio y
- Sensora- motora

Otra ayuda útil para la elaboración de los perfiles de promoción, es la publicada por Justo M. (2006) es su trilogía de libros “Propuesta Didáctica”, la cual hace una división de los alcances que los niños deben manifestar trimestralmente, de los cero meses a los 3 años de vida. En su propuesta utiliza los objetivos presentados en dos modelos distintos según ámbitos prescritos por dos leyes educativas españolas, la Ley de Organización General del Sistema Educativo 1990 -LOGSE- la cual agrupa los logros y alcances del desarrollo en tres ámbitos:

- 1) Identidad y autonomía personal,

- 2) Medio físico y social y
- 3) Comunicación y representación;

y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación 2003 -LOCE-, que los agrupa en ocho ámbitos:

- 1) El desarrollo del lenguaje como centro de aprendizaje,
- 2) Conocimiento y progresivo control del propio cuerpo,
- 3) El juego y el movimiento,
- 4) El descubrimiento del entorno,
- 5) La convivencia con los demás,
- 6) El desarrollo de las capacidades sensoriales,
- 7) El equilibrio y desarrollo de la afectividad y
- 8) La adquisición de hábitos de vida saludable que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud.

Con los antecedentes antes descritos de crecimiento, desarrollo y madurez se elaboraron los perfiles de promoción para los dos ciclos, maternal e infantil. Un cuadro para cada grado, respetando los cuatro ámbitos y las ochos áreas establecidas en la propuesta del diseño curricular para el Nivel Inicial. A continuación, los cuadros con la columna que describe el perfil esperado según el ámbito y área a desarrollar, tres cuadros para el ciclo de maternal y tres cuadros para el ciclo infantil.

A. Perfiles para el ciclo de maternal

Cuadro # 14
Grado Materna I
Infantes de 3 a 6 meses

Ámbitos	Áreas	Perfil
Sensorial	Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Fija la mirada en objetos y personas • Fija y sigue con la mirada a 90° • Sigue con la vista objetos grandes y medianos
	Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende a sonidos no estridentes (voz normal.) • Voltea hacia la voz • Responde a sonidos volteando
	Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Se lleva las manos a la boca • Succiona con fuerza • Se lleva un juguete, galleta o pan a la boca
Motricidad	Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Sostiene la cabeza • Levanta la cabeza 45° • Rueda sobre su cuerpo y se voltea • Se sienta con apoyo • Se para sujetado con ayuda • Se incorpora sobre los antebrazos
	Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe su propia mano • Junta las manos • Dirige la mano hacia el objeto. • Sujeta y es capaz de soltar un objeto
Lenguaje	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Balbucea • Grita • Lloro • Sílabas bien definidas (pa, ba ca) • Dice papá y mamá específico
Social afectiva y cognitiva	Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Sonríe ante cualquier persona • Ríe fuertemente (da gritos de alegría) • Se resiste cuando se le quita un juguete • Juega con los objetos que le son familiares • Juega con sus manos, las mira

Cuadro # 15
Grado Materna II
Infantes de 6 a 9 meses

Ámbitos	Áreas	Perfil
Sensorial	Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de tocar su imagen en un espejo • Busca juguetes que se le muestran y se le esconden de su alcance visual
	Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las voces más familiares • Voltea cuando se le llama por su nombre • Aprecia sonidos significativos • Voltea al sonido de la sonaja
	Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Se calma cuando se le acaricia • Se toca las manos y juega con ellas • Se calma al recibir leche materna o formula infantil
Motricidad	Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Se sienta sin apoyo • Sentado permanece erecto con soltura • Se desplaza con arrastre • Se apoya en cuatro puntos (manos y rodillas) • Consigue ponerse de pie por periodos cortos con ayuda • Permanece de pie sujeto de una superficie • Avanza algo gateando
	Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a desarrollar la pinza digital (dedo índice y pulgar) • Transfiere objetos (juguetes pequeños) de una mano a otra • Sujeta su biberón
Lenguaje	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Repite sílabas bien definidas • Balbucea con su imagen en el espejo • Imita sonidos del lenguaje • Dice papá y mamá específico • Seis palabras más de papá y mamá
Social afectiva y cognitiva	Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Si se le indica, alcanza un juguete • Pone atención al movimiento de las manos

Cuadro # 16
Grado Materna III
Infantes de 9 a 12 meses

Ámbitos	Áreas	Perfil
Sensorial	Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue un objeto que se le esconde y sabe en donde esta
	Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Emite ruidos de alegría • Reconoce diferentes sonidos • Se mueve con los sonidos • Imita sonidos • Responde y se señala a si mismo cuando se le llama por su nombre
	Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Bebe de una taza • Lleva la taza o biberón a la boca para beber • Come solo usando las manos • Reconoce diferentes sabores (salado, dulce, amargo, acido) • Reacciona ante diferentes olores
Motricidad	Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Se para con apoyo • Consigue ponerse en pie con ayuda • Intenta dar pasos con ayuda • Intenta dar algún paso el solo • Patea pelota con ayuda
	Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Pinza digital fina dedo pulgar e índice • Toma objetos con una o ambas manos • Forma torre de dos cubos o más
Lenguaje	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Imita sonidos con perfección • Dice papá, mamá y repite palabras bisílabas
Social afectiva y cognitiva	Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Puede jugar sentado con varios objetos • Aplauda • Dice adiós o hace gestos de adiós • Juega a la pelota • Indica lo que quiere • Indica deseos sin llorar • Solo cumple órdenes simples (dámelo)

B. Perfiles para el ciclo de Infantil

Cuadro # 17
Grado Infantil I
Infantes de 12 a 18 meses

Ámbitos	Áreas	Perfil
Sensorial	Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce imágenes en fotos y las nombra • Reconoce por nombres a personajes o animales en dibujos • Señala a las personas por nombre
	Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende cuando se le llama por su nombre con gestos • Señala cuando se le nombra a una persona o cosa
	Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce diferentes texturas (suave, áspero, liso, peludo, etc.) • Reconoce la diferencia de la sensación caliente y frío • Reconoce la diferencia entre suave y duro • Demuestra preferencia a diferentes sabores (dulce, salado, amargo, ácido)
Motricidad	Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Camina solo o llevado de la mano con poca ayuda • Da dos pasos para atrás • Sube gateando una escalera • Se agacha y se levanta sin caerse • Vacía juguetes de un recipiente al suelo • Patea pelota solo
	Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Hace garabatos espontáneamente, o después de una demostración • Intenta hacer torres de dos o más cubos sin problema • Usa cuchara o tenedor para comer • Se quita alguna ropa con dificultad
Lenguaje	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco - diez palabras • Une tres a cinco palabras con significado
Social afectiva y cognitiva	Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Imita actividades domesticas • Señala las partes de la cara y el cuerpo • Cumple órdenes más complejas (lleva esto allí) • Inicia el control del esfínter para orinar (deja el pañal)

Cuadro # 18
Grado Infantil II
Infantes de 18 a 24 meses

Ámbitos	Áreas	Perfil
Sensorial	Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de ver caricaturas por tiempos cortos • Es capaz de imitar acciones que ve • Señala con precisión a personas y objetos de su entorno cuando se le pide
	Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de escuchar un cuento corto • Es capaz de repetir lo que escucha
	Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciona a sabores dulce, salado y ácido con expresiones de gusto o disgusto
Motricidad	Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Sube escaleras sin ayuda o apoyándose • Corre bien sin caerse • Es capaz de desplazar un objeto repetidamente con el pie • Marcha punta- talón • Camina de puntillas • Arroja objetos con cierta precisión a corta distancia • Salta varias veces seguidas sin caerse en un mismo lugar • Salta con los dos pies juntos sin ayuda • Captura un balón dos de cada cinco veces • Se pone algunas prendas de vestir solo
	Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Transporta un vaso (mediado) sin derramar líquido • Torre de más de cuatro cubos • Bebe en baso sin derramar • Imita circunferencias y otras formas (redondo, cuadrado, triangulo) • Imita un trazo vertical y uno horizontal • Se quita ropa y zapatos sin correas
Lenguaje	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Da su nombre • Canta canciones sencillas • Vocabulario de hasta 10 a 20 palabras simples • Frases de tres y más palabras con algún verbo • Puede imitar sonidos de animales con ver la figura
Social afectiva y cognitiva	Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Puede imitar sonidos de animales cuando se le dice el nombre del animal • Señala y conoce todas las partes externas de su cuerpo • Distingue sus miembros dobles (una mano, y la otra)

Cuadro # 19
Grado Infantil III
Infantes de 24 a 36 meses

Ámbitos	Áreas	Perfil
Sensorial	Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona colores para pintar • Selecciona objetos con luces brillantes o luminosas (lámparas, espejos, lentejuelas) • Busca y reconoce objetos dentro de recipientes
	Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Emite sonidos imitando ruidos (carro, tren, bocinas, etc.) • Imita sonidos de animales con mayor confianza • Hace sonar diferentes instrumentos y reconoce su sonido
	Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de jugar con agua, arena, arcilla, masa y reconoce la textura • Reconoce diferentes olores (jabón, colonia, cremas, pasta de dientes, productos de limpieza) • Saborea y distingue diferentes sabores con precisión cuando los prueba
Motricidad	Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta sostenerse sobre un pie, lo consigue brevemente por 2 segundos • Con el tiempo el equilibrio sobre un pie se prolonga por más tiempo • Salta hacia adelante 25 cm • Sube y baja escaleras, alternando los pies • Es capaz de montar y pedalear en triciclo • Sabe ponerse los zapatos • Ayuda a vestirse
	Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Abre y cierra tapas a rosca • Comienza a manipular preferentemente con una mano • Vierte agua de un vaso a otro derramando un poco • Copia líneas verticales y horizontales • Se lava y seca las manos • Rasga papeles • Enhebra cuencas en lana o cordón grueso • Dibuja tres partes del cuerpo de una persona • Es capaz de copiar un círculo y una cruz
Lenguaje	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Da su nombre completo • Canta canciones más largas • Usa dos verbos en las oraciones • Comprende y emplea tres o más adjetivos • Nombra tres o más colores • Utiliza pronombre y tiempos verbales, pasado y presente con corrección

Ámbitos	Áreas	Perfil
<p align="center">Social afectiva y cognitiva</p>	<p align="center">Cognitiva Interacción social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Controla esfínter anal • Conoce y define los objetos por su uso • Nombra a un amigo • Sabe el nombre animales • Hace oposición entre opuestos (alto - bajo, arriba - abajo, mamá - papá) • Cumple dos o tres órdenes simultáneas • Repite ordenadamente uno, dos y tres • Tiene concepto claro de uno y dos • Señala todas las partes de su cuerpo • Memoriza canciones sencillas y hace la mímica

VIII. Criterios de promoción

Para evidenciar el logro alcanzado de los infantes por grado y permitir la promoción al grado inmediato superior, el diseño curricular propuesto utiliza criterios de promoción concretos, precisos, de fácil observación y factibles de ser medibles por el evaluador. Dichos criterios están asociados al listado de destrezas y habilidades descritas en los perfiles de grado y permiten al docente evaluar el logro del infante según el ámbito y área curricular.

El proceso de verificación de logros alcanzados por los estudiantes se realiza de manera individual, mes a mes y se operativiza por medio del llenado de fichas de evaluación diseñadas para cada grado. Cada ficha de evaluación consta de cinco columnas, la primera columna especifica el área curricular a evaluar, la segunda columna lista los criterios según el perfil esperado y las otras tres columnas califican el nivel de logro. Dos de estas tres, determinan si se alcanza el logro, o no se evidencia el mismo y la tercera columna es para observaciones. Si el logro da cuenta de lo esperado según la edad cronológica de los niños y supera, o, es mayor del 80% de lo esperado, se procede a promover al infante al nivel inmediato superior.

La métrica del 80% de logro se alcanza de acuerdo con la cantidad de destrezas y habilidades listadas en cada perfil, si el infante alcanza 80% o más, la promoción se autoriza automáticamente, si logra el 70% y un 10% con observaciones de evidencia por alcanzar, se da la autorización de promoción, de lo contrario se retiene al niño en el grado y se observa su desempeño para ser promovido en el momento que alcance el logro establecido para la promoción.

A. Ficha de evaluación maternal I

Nombre		Fecha		
Tabla de evaluación grado maternal I (niños de 3 a 6 meses)				
Área	Perfil de grado	Sí lo logra	Sin evidencia	Observación
Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> Fija la mirada en objetos y personas Fija y sigue con la mirada a 90° Sigue con la vista objetos grandes y medianos 			
Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> Atiende a sonidos no estridentes (voz normal.) Voltea hacia la voz Responde a sonidos volteando 			
Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> Se lleva las manos a la boca Succiona con fuerza Se lleva una galleta o pan a la boca 			
Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> Sostiene la cabeza Levanta la cabeza 45° Rueda sobre su cuerpo y se voltea Se sienta con apoyo Se para sujetado con ayuda Se incorpora sobre los antebrazos 			
Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> Percibe su propia mano Junta las manos Dirige la mano hacia el objeto. Sujeta y es capaz de soltar un objeto 			
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Balucea Grita Llora Sílabas bien definidas (pa, ba ca) Dice papá y mamá específico 			
Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> Sonríe ante cualquier persona Ríe fuertemente (da gritos de alegría) Se resiste cuando se le quita un juguete Juega con los objetos que le son familiares Juega con sus manos, las mira 			

B. Ficha de evaluación maternal II

Nombre		Fecha		
Tabla de evaluación grado maternal II (niños de 6 a 9 meses)				
Área	Perfil de grado	Sí lo logra	Sin evidencia	Observación
Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de tocar su imagen en un espejo • Busca juguetes que se le muestran y se le esconden de su alcance visual 			
Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las voces más familiares • Voltea cuando se le llama por su nombre • Aprecia sonidos significativos • Voltea al sonido de la sonaja 			
Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Se calma cuando se le acaricia • Se toca las manos y juega con ellas • Se calma al recibir leche materna o formula infantil 			
Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Se sienta sin apoyo • Sentado permanece erecto con soltura • Se desplaza con arrastre • Se apoya en cuatro puntos (manos y rodillas) • Consigue ponerse de pie por periodos cortos con ayuda • Permanece de pie sujeto de una superficie • Avanza algo gateando 			
Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a desarrollar la pinza digital (dedo índice y pulgar) • Transfiere objetos (juguetes pequeños) de una mano a otra • Sujeta su biberón 			
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Repite sílabas bien definidas • Balbucea con su imagen en el espejo • Imita sonidos del lenguaje • Dice papá y mamá específico • Seis palabras más de papá y mamá 			
Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Si se le indica, alcanza un juguete • Pone atención al movimiento de las manos 			

C. Ficha de evaluación maternal III

Nombre		Fecha		
Tabla de evaluación grado maternal III (niños de 9 a 12 meses)				
Área	Perfil de grado	Sí lo logra	Sin evidencia	Observación
Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue un objeto que se le esconde y sabe en donde esta 			
Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Emite ruidos de alegría • Reconoce diferentes sonidos • Se mueve con los sonidos • Imita sonidos • Responde y se señala a si mismo cuando se le llama por su nombre 			
Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Bebe de una taza • Lleva la taza o biberón a la boca para beber • Come solo usando las manos • Reconoce diferentes sabores (salado, dulce, amargo, acido) • Reacciona ante diferentes olores 			
Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Se para con apoyo • Consigue ponerse en pie con ayuda • Intenta dar pasos con ayuda • Intenta dar algún paso el solo • Patea pelota con ayuda 			
Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Pinza digital fina dedo pulgar e índice • Toma objetos con una o ambas manos • Forma torre de dos cubos o más 			
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Imita sonidos con perfección • Dice papá, mamá y repite palabras bisílabas 			
Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Puede jugar sentado con varios objetos • Aplauda • Dice adiós o hace gestos de adiós • Juega a la pelota • Indica lo que quiere • Indica deseos sin llorar • Solo cumple órdenes simples (dámelo) 			

D. Ficha de evaluación infantil I

Nombre		Fecha		
Tabla de evaluación grado infantil I (niños de 12 a 18 meses)				
Área	Perfil de grado	Sí lo logra	Sin evidencia	Observación
Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce imágenes en fotos y las nombra Reconoce por nombres a personajes o animales en dibujos Señala a las personas por nombre 			
Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> Atiende cuando se le llama por su nombre con gestos Señala cuando se le nombra a una persona o cosa 			
Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce diferentes texturas (suave, áspero, liso, peludo, etc.) Reconoce la diferencia de la sensación caliente y frío Reconoce la diferencia entre suave y duro Demuestra preferencia a diferentes sabores (dulce, salado, amargo, ácido) 			
Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> Camina solo o llevado de la mano con poca ayuda Da dos pasos para atrás Sube gateando una escalera Se agacha y se levanta sin caerse Vacía juguetes de un recipiente al suelo Patea pelota solo 			
Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> Hace garabatos espontáneamente, o después de una demostración Intenta hacer torres de dos o más cubos sin problema Usa cuchara o tenedor para comer Se quita alguna ropa con dificultad 			
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Cinco - diez palabras Une tres a cinco palabras con significado 			
Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> Imita actividades domésticas Señala las partes de la cara y el cuerpo Cumple órdenes más complejas (lleva esto allí) Inicia el control del esfínter para orinar (deja el pañal) 			

E. Ficha de evaluación infantil II

Nombre		Fecha		
Tabla de evaluación grado infantil II (niños de 18 a 24 meses)				
Área	Perfil de grado	Sí lo logra	Sin evidencia	Observación
Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de ver caricaturas por tiempos cortos Es capaz de imitar acciones que ve Señala con precisión a personas y objetos de su entorno cuando se le pide 			
Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de escuchar un cuento corto Es capaz de repetir lo que escucha 			
Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> Reacciona a sabores dulce, salado y ácido con expresiones de gusto o disgusto 			
Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> Sube escaleras sin ayuda o apoyándose Corre bien sin caerse Es capaz de desplazar un objeto repetidamente con el pie Marcha punta- talón Camina de puntillas Arroja objetos con cierta precisión a corta distancia Salta varias veces seguidas sin caerse en un mismo lugar Salta con los dos pies juntos sin ayuda Captura un balón dos de cada cinco veces Se pone algunas prendas de vestir solo 			
Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> Transporta un vaso (mediado) sin derramar líquido Torre de más de cuatro cubos Bebe en baso sin derramar Imita circunferencias y otras formas (redondo, cuadrado, triangulo) Imita un trazo vertical y uno horizontal Se quita ropa y zapatos sin correas 			
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Da su nombre Canta canciones sencillas Vocabulario de hasta 10 a 20 palabras simples Frases de tres y más palabras con algún verbo Puede imitar sonidos de animales con ver la figura 			
Cognitiva Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> Puede imitar sonidos de animales cuando se le dice el nombre del animal Señala y conoce todas las partes externas de su cuerpo Distingue sus miembros dobles (una mano, y la otra) 			

F. Ficha de evaluación infantil III

Nombre		Fecha		
Tabla de evaluación grado infantil III (niños de 24 a 36 meses)				
Área	Perfil de grado	Sí lo logra	Sin evidencia	Observación
Sensorial Perceptivo Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona colores para pintar • Selecciona objetos con luces brillantes o luminosas (lámparas, espejos, lentejuelas) • Busca y reconoce objetos dentro de recipientes 			
Sensorial Perceptivo Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Emite sonidos imitando ruidos (carro, tren, bocinas, etc.) • Imita sonidos de animales con mayor confianza • Hace sonar diferentes instrumentos y reconoce su sonido 			
Sensorial Perceptivo (olfato, gusto y tacto)	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de jugar con agua, arena, arcilla, masa y reconoce la textura • Reconoce diferentes olores (jabón, colonia, cremas, pasta de dientes, productos de limpieza) • Saborea y distingue diferentes sabores con precisión cuando los prueba 			
Motricidad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta sostenerse sobre un pie, lo consigue brevemente por 2 segundos • Con el tiempo el equilibrio sobre un pie se prolonga por más tiempo • Salta hacia adelante 25 cm • Sube y baja escaleras, alternando los pies • Es capaz de montar y pedalear en triciclo • Sabe ponerse los zapatos • Ayuda a vestirse 			
Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Abre y cierra tapas a rosca • Comienza a manipular preferentemente con una mano • Vierte agua de un vaso a otro derramando un poco • Copia líneas verticales y horizontales • Se lava y seca las manos • Rasga papeles • Enhebra cuencas en lana o cordón grueso • Dibuja tres partes del cuerpo de una persona • Es capaz de copiar un círculo y una cruz 			

Área	Perfil de grado	Sí lo logra	Sin evidencia	Observación
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Da su nombre completo • Canta canciones más largas • Usa dos verbos en las oraciones • Comprende y emplea tres o más adjetivos • Nombra tres o más colores • Utiliza pronombre y tiempos verbales, pasado y presente con corrección 			
Cognitiva Interacción Social	<ul style="list-style-type: none"> • Controla esfínter anal • Conoce y define los objetos por su uso • Nombra a un amigo • Sabe el nombre animales • Hace oposición entre opuestos (alto - bajo, arriba - abajo, mamá - papá) • Cumple dos o tres órdenes simultáneas • Repite ordenadamente uno, dos y tres • Tiene concepto claro de uno y dos • Señala todas las partes de su cuerpo • Memoriza canciones sencillas y hace la mímica 			

IX. CONCLUSIONES

Las experiencias a las cuales los infantes son expuestos en los primeros siete años de vida, marcan diferencia y otorgan posibilidades de potenciar el desarrollo intelectual, afectivo y social de los niños(as) por el momento irreplicable de plasticidad neural por la que atraviesan a esa corta edad. Las investigaciones y estudios revisados en este trabajo sobre el crecimiento, desarrollo y madurez de los niños y las niñas, demuestran que la intervención oportuna con calidad, es una de las llaves para erigir una población con niveles de salud y bienestar individual y social. De allí las siguientes conclusiones:

1. Después de analizar diferentes teorías psicopedagógicas y lineamientos técnico metodológicos que científicamente orientan el trabajo a realizar con niños(as) comprendidos entre las edades de 3 meses a 3 años de vida; se concluye que los diseños curriculares para estas edades deben de considerar aspectos físicos y psicológicos que se suceden en el crecimiento y desarrollo de los niños(as), para que la intervención intencionada del diseño curricular sea oportuna y de calidad.
2. De igual forma es importante identificar estándares establecidos para el crecimiento y desarrollo del niño(ña) sano comprendido entre las edades de 3 meses a 3 años de vida, en la medida que el diseño curricular identifique los criterios a lo interno de los estándares, el planteamiento del logro que los niños(as) deben alcanzar, facilita la intervención que se realiza.
3. En ese sentido, definidos los criterios de logro de los niños(as) dentro de una clasificación estructural que toma como base los estándares de crecimiento y desarrollo del niño(a) sano, se puede establecer la categorización por grados y etapas dentro del diseño curricular propuesto.

4. Asimismo, con las evidencias de logro establecidas con base en los estándares de crecimiento y desarrollo del niño(a) sano, se facilita el proceso de evaluación y la decisión de promoción de una etapa a otra.

5. Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, concluyo en la necesidad de crear diseños curriculares para el nivel inicial que respondan a las demandas y necesidades de este grupo etario. Además, que sean adecuados para desarrollar el potencial psicológico y sensomotor de los niños(as) comprendidos entre las edades de 3 meses a 3 años de vida, por lo irrepitable de la plasticidad neural que se vive a esta corta edad.

X. BIBLIOGRAFÍA

1. Altarejos, Francisco y Nadal, Concepción.
2007. *Filosofía de la Educación*. 2ª edición. Editorial EUNSA. España.
2. Campbell, Don. 2000. *El efecto Mozart para niños. Despertar con música la mente, la salud y la creatividad del niño*. Ediciones Urano. Barcelona.
3. Casarini Ratto, Martha.
2005. *Teoría y Diseño Curricular*. Editorial Trillas. ITESM. 5a. edi. México.
4. Clifford, Margaret M.
1998. *Practicing Educational Psychology*. Houghton Mifflin Company. Boston, Massachusetts, USA.
5. Coon, Dennis. 1999. *Psicología, exploración y aplicaciones*. Internacional Thomson. Editores. 8ª edi. México.
6. Gage, N. Berliner, D.
1990. *Educational Psychology*. Traducción al español. Sazo de Méndez, E. Editorial Piedra Santa 1ª. edi. Guatemala. 1990.
7. Guyton, Arthur. 2001. *Manual de Fisiología Humana*. 10ª ed. McGraw Hill. México.
8. Hansen Lemme, B.
2003. *Desarrollo en la Edad Adulta*. Editorial el Manual Moderno, S.A. de C.V. México D. F. 2003.
9. Instituto Nacional de Estadística, Guatemala -INE-.
2006. *Proyecciones de Población y Lugares Poblados con base al XI Censo de Población y VI de Habitación 2002, Periodo 2000-2020*.
10. Justo de la Rosa. Marisol.
2006. *Propuesta didáctica, la educación de niños de 13 a 24 meses*. Editorial Trillas, S.A. de C.V. México.
11. Justo de la Rosa. Marisol.
2006. *Propuesta didáctica, la educación de niños de 2 a 3 años*. Editorial Trillas, S.A. de C.V. México.
12. Papalia, Diane E. 1997. *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill Interamericana. 6ª ed. Colombia.

13. Papalia, Diane E. 2004. *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill Interamericana. 9ª edición. México.
14. Peralta, M. Victoria. 1998. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y desafíos para el siglo XXI*. Organización de los Estados Americanos.-OEA-. Santiago de Chile.
15. Piaget. Jean. 1976. *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Edit. Crítica. México.
16. Posner, George. 2007. *Análisis del currículo*. McGraw-Hill 3ª edición. México. D.F.
17. Méndez, Luis Felipe. *et al.* 1992. *Guauhitemala, Lugar de Bosques*. III (1) Asociación Becaria Guatemalteca. Editorial Piedra Santa. Guatemala.
18. Naciones Unidas 2005. *Invertir mejor para invertir más. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. División de Desarrollo Humano Sostenible y Asentamientos Humanos. Santiago. Chile.
19. Nelson, Waldo. *et al.* 2000. *Tratado de Pediatría*. 16ª edición, Mc Graw Hill. Barcelona. España.
20. Richman, Bruce. 1996. "On the Evolution of Speech". *Singsing as the Middle Term*. Current Athropology, 34, 1993. Pag. 721-722. Citado por N. Weinberger, "¡Sing, Sing, Sing!" *MuSICA Reserch Notes*, 3 (2), otoño 1996. Pag. 2.
21. Rivera Álvarez, Ramiro 1995. *Salud Pública, Asistencia Social y Seguridad Social*. En Historia General de Guatemala. IV Época Contemporánea: de 1945 a la Actualidad. Asociación Amigos del País. pp 312.
22. Bretherton, I. 1992. *The origins of attachment teory*: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 1992.

@libros

1. Stanley, I. & Greenspan.

2006. *Evaluación clínica de la infancia y de la primera niñez*. En Wiener, J. & Dulcan, M. (Eds.) *Tratado de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia*. (pp. 87-100). Barcelona. España: Editorial MASSON, S.A.

2. Gardner, Howar. *et al.*

2001. *El Proyecto Stectum, tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. España. Título original de la obra: Project Zero Frameworks for early childhood education Volumen 3: Preschool Assessment Handbook. Copyright@ by The President and Fellows of Harvard College. USA. 1998.

3. Costa Neiva, Kathia M.

1996. *Manual de pruebas de inteligencia y aptitudes*. Editorial Plaza Valdés y Universidad Iberoamericana. México DF.

4. Nelson, Waldo. *et al.*

2004. *Tratado de Pediatría*. Por. Behrman. Kliegman y Jenson. 17ª edición en español. Capitulo 9, 10,11 y 12. Pag. 30-53. Editorial Elsevier. Madrid. España.

5. Kilpatrick, William Heard.

1929. *The Project Method*. 1ª edición. Pag. 2-18. Teachers College, Columbia University. New York.

Revistas

1. Aguilar, Francisco.

2003. "Plasticidad Cerebra1ª parte". *Revista Médica de Neurología. IMSS. México*. 42 (1) 50-59.

2. Bentosela, M., & Mustaca, A. E. 2005.

"Efectos cognitivos y emocionales del envejecimiento: aportes de investigaciones básicas para las estrategias de rehabilitación. (Spanish). Interdisciplinaria". *Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 22 (2), 211-235.

3. Castroviejo, Ignacio Pascual.

1996. "Plasticidad Cerebral". *Revista Neurol. Barcelona*. 24 (135): 1361.

4. Castro-Sierra, E., Chico Ponce de León, F., Felipe Gordillo Domínguez, L., & Portugal Rivera,

2007. "Neurotransmisores del sistema límbico. Hipocampo, gaba y memoria. Primera parte". (spanish). *Salud mental*, 30 (4), 7-15.

5. Ferrándiz, C., Prieto, M., Bermejo, M., & Ferrando, M.
2006. "Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. (Spanish)". *Revista Española de Pedagogía*, (233), 5-19. Retrieved from EBSCOhost.
6. García Hernández, Y., González Hernández, R., González Pérez, M., & García, E.
2005. "Desarrollo neural y deficiencia de hierro". (Spanish). *Revista CENIC Ciencias Biológicas*, 361.
7. Grassi-Oliveira, R., Ashy, M., & Stein, L.
2008. "Psychobiology of childhood maltreatment: effects of allostatic load". *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 30 (1), 60-68. Retrieved from EBSCOhost.
8. Gutiérrez Cuevas, P. *et al.*
1993. "Proyecto de intervención temprana para niños de alto riesgo biológico, ambiental con alteraciones o minusvalías documentadas". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 4 (2) 113-129. Edit. Universidad Complutense. Madrid.
9. Hernández Muela, Sara.
2004. "Plasticidad neuronal funcional". *Revista de Neurología, Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica (INVANEP). Valencia, España*. 38 (supl. 1): S58-68.
10. Hormiga, CM. Camargo, DM. Orozco, LC.
2008. "Reproductibilidad y validez convergente de la Escala Abreviada del Desarrollo y una traducción al español del instrumento Neurosensory Motor Development Assesment". *Biomédica*. 28: 327-346. Colombia.
11. Hüg, M., & Claudia, A.
2009. "Estudios sobre localización auditiva en etapas tempranas del desarrollo infantil". (Spanish). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 225-242. Retrieved from EBSCOhost.
12. Leiva Plaza, Boris, Inzunza Brito, Nelida, Pérez Torrejon, Hernán *et al.*
2001 "Algunas consideraciones sobre el impacto de la desnutrición en el desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar". *ALAN, mar.* vol.51, no.1, p.64-71. ISSN 0004-0622.
13. Loubon, C., & Franco, J.
2010. "Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal". *Archivos de Medicina*, 6 (1:2) 1-7. doi:10.3823/048

14. Ortiz, Tomás *et al.* 2008 "Efecto de la estimulación auditiva a una frecuencia de 5 Hz en la memoria verbal". *Actas Españolas de Psiquiatría*. 36 (6) 307-313 Retrieved from EBSCOhost.
15. Salazar A. *et al.* 2006. "Modificaciones de la escala de Denver en la evaluación de las condiciones del neurodesarrollo, en niños atendidos con hipoxia neonatal en una unidad de terapia intensiva". *Revista Mexicana de Neurociencia*. 7 (1): 88-99. México.
16. White, G., & Ploeger, F. 2004. "Cognitive characteristics for learning visual basic". *Journal of Computer Information Systems*". Retrieved from EBSCOhost. 44 (3),58-66.
17. Zanabria-Salcedo, Martha. *et al.* 2003. "Construcción de la inteligencia de 0 a 2 años en un grupo de niños sanos evaluados con las escalas ordinales de desarrollo psicológico de Uzgiris-Hunt". *Boletín Médico del Hospital Infantil de México. AMERBAC* 60 (Julio-agosto):408- 419.

Sitios de Internet Multimedia y e-learning

1. Alegre, Juan Ramón. 2002. MAESTRO-INFANTIL. El desarrollo cognitivo hasta los seis años. <http://www.formaciondidactica.com/des-cogn.pdf>
Visita del sitio 26-11-2010
2. Rubio, Fernando. 2002. Situación de la Educación en América Latina y Guatemala. Gran Campaña Nacional por la Educación. Congreso "Calidad Educativa". MEDIR/USAID. Guatemala. www.asies.org.gt/grancampaña
Visita del sitio 12-02-2010
3. Bennett John. 2004. "Currículo para el Cuidado y Educación de la Primera Infancia" Notas UNESCO. www.unesco.org
Visita del sitio 11-01-2010
4. Díaz Soliz, María. 2006. Psicología del Desarrollo Humano. *Prevención de déficit en el desarrollo infantil e intervención temprana*. En Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Vol. DCCCXCV. Colección: Veracruz.No. 8. Fundación Cátedra Iberoamericana. www.uib.es/catedra_iberamericana/publicaciones/30any_psicol/des_humano.html
Visita del sitio 10-02-2010
5. Guía de seguimiento del Recién Nacido de riesgo. Plan Federal de Salud, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación (Argentina) / 2005 <http://www.zonapediatrica.com/psicologia/que-es-estimulacion-temprana.html>
Visita del sitio 10-06-2009

6. psicopsi.com
Estudio del psicoanálisis y psicología
<http://psicopsi.com/bibliografia>
<http://psicopsi.com/INTELIGENCIA>
<http://psicopsi.com/estimulación-infantil-educacion-psicologia>
Visita del sitio 15-01-2010
7. ENSMI 2,002
Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil
http://www.mspas.gob.gt/menu/indicadores_basicos_de_salud/ensmi_2002/mujeres/Cap.1%20final%20Mujeres.pdf
Visita del sitio 11-02-2010
8. ESAE 2006
Evaluación de Seguridad Alimentaria de Emergencia
[http://www.reliefweb.int/rw/RWFiles2006.nsf/FilesByRWDocUnidFilename/VBOL-6RDKD8-wfp-gtm-21jun.pdf/\\$File/wfp-gtm-21jun.pdf](http://www.reliefweb.int/rw/RWFiles2006.nsf/FilesByRWDocUnidFilename/VBOL-6RDKD8-wfp-gtm-21jun.pdf/$File/wfp-gtm-21jun.pdf)
Visita del sitio 11-02-2010
9. SOSEP
Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente
www.sosep.gob.gt
Visita del sitio 11-01-2010
10. SBS
Secretaria de Bienestar Social de la Presidencia de la República
www.sbs.gob.gt
Visita del sitio 11-01-2010
11. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social -MSPAS-
Sistema de Información General en Salud Pública/Bioestadística
<http://portal.mspas.gob.gt/bioestadisticas.html>
Visita del sitio 10-10-2009
12. Biblioteca virtual Antorcha
Cartas sobre la educación de los niños de Johann Heinrich Pestalozzi.
http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/pestalozzi/indice.html
Visita del sitio 13-06-2012
13. Municipalidad Metropolitana de Guatemala
www.muniquate.com
Visita del sitio 20-01-1010
14. INE
Instituto Nacional de Estadística
<http://www.ine.gob.gt/censosA.html>
Visita del sitio 15-10-2009

15. CEPAL.
Reporte periódico de avance en el ODM2 en América Latina y el Caribe, 2008.
http://www.eclac.org/MDG/noticias/paginas/0/35560/Ficha_ODM_2es.pdf
Visita del sitio 10-01-2010
16. CEPAL.
América Latina y el Caribe. Observatorio Demográfico No 3.
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/32634/OD-3-cuadros-tables.pdf>
Visita del sitio 10-01-2010
17. C.E.P.I
2006. "Proyecto. Escuela: Espacio de paz, la prevención de la violencia y resolución de conflictos". Lucerna Rivas. Lanjarón, Granada, España.
<http://roble.pntic.mec.es>
Visita del sitio 15-10-2009
18. Centro de Investigación Económica Nacional –CIEN-
2011. "Propuesta para mejorar la educación inicial".
<http://mejoremosguate.com/files/2011/12/Documento-final-educacion-inicial1.pdf>
Visita del sitio 08-05-2012
19. Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable.
<http://iibce.edu.uy/uas/neuronas/abc.htm#Corteza>
Visita del sitio 12-10-2009
20. Observatorio Recursos Humanos/Toronto
López Mendoza, Ramiro. Presentación censo poblacional 2002.
www.observatoriorh.org/Toronto/Presentaciones/wed/LopezMendozaSV.pdf
Visita del sitio 01-10-2009
21. Sánchez Caravaca, Juan.
2006. Estudio sobre los efectos de un programa de Atención Temprana en niños prematuros en su primer año de vida. Tesis doctoral. Murcia. España.
http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-0712106-133627//SanchezCaravaca.pdf
Visita del sitio 01-10-2009
22. Técnicas Didácticas.
Sitios.itesm.mx
http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/personajes2.htm
Visita del sitio 13-06-2012
23. Diccionario de la Real Academia Española.
<http://www.rae.es/rae.html>
Visitas varias durante el tiempo que duro la elaboración del trabajo.

XI. GLOSARIO

1. **Anatomofisiológicos** Relativo a la anatomía y fisiología del cuerpo humano. Se habla de *cambios anatomofiológicos* aquellos cambios que se suceden y conjugan el componente físico y el componente funcional de un órgano o de un sistema.
2. **Apoptosis** (del griego antiguo *apóptōsis* , "caerse") es una forma de muerte celular programada que ocurre en organismos multicelulares.
3. **Atención primaria en salud -APS-** La APS es un enfoque de la salud que incluye a toda la sociedad y que tiene por objeto garantizar el mayor nivel posible de salud y bienestar y su distribución equitativa mediante la atención centrada en las necesidades de la gente tan pronto como sea posible a lo largo del proceso continuo que va desde la promoción de la salud y la prevención de enfermedades hasta el tratamiento, la rehabilitación y los cuidados paliativos, y tan próximo como sea posible del entorno cotidiano de las personas». *OMS y UNICEF. A vision for primary health care in the 21st century: Towards UHC and the SDGs.*
4. **Axón o neurita** es una prolongación de las neuronas especializadas en conducir el impulso nervioso desde el cuerpo celular o soma hacia otra célula. En la neurona adulta se trata de una prolongación única.
5. **Cambios anatomofisiológicos** Son cambios que con el correr del tiempo se suceden en todos los seres vivos, anatomofisiológicos se refiere a cambios anatómicos y cambios fisiológicos conjuntos. La Anatomofisiología es una palabra que reúne dos enfoques diferentes sobre el estudio de un organismo vivo: la Anatomía y la Fisiología.
6. **Capacidad mitótica** es un proceso que ocurre en el núcleo de las células eucariotas y que precede inmediatamente a la división celular. Consiste en el reparto equitativo del material hereditario (ADN) característico de toda célula al dividirse.
7. **Ciclo vital** El ciclo vital humano hace referencia al proceso de crecimiento y desarrollo que atraviesan las personas desde el nacimiento hasta su muerte. Al margen de las discusiones de los expertos sobre las causas y los diversos factores que lo determinan, básicamente son las interacciones entre los factores genéticos y el entorno los que resuelven el desarrollo de los seres humanos.
8. **Circuitos reverberantes** Hipótesis de Lorente de No para explicar la memoria a corto plazo. Se pensaba que la base de esta memoria estaba en los circuitos reverberantes, es decir en la existencia de unas redes neuronales que permitían que la excitación circulara durante un cierto tiempo por un circuito cerrado.
9. **Dendrita** (del gr. δένδρον *déndron* «árbol») son prolongaciones protoplásmicas ramificadas, bastante cortas de la neurona, dedicadas principalmente a la recepción de estímulos y, secundariamente, a la alimentación celular. Son terminales de las neuronas; y sirven como receptores de impulsos nerviosos provenientes desde un axón perteneciente a otra neurona. Su principal función es recibir los impulsos de otras neuronas y enviarlas hasta el soma de la neurona.
10. **Endógenas** la **endogeneidad** y la calidad de **endógeno o endógena** son términos utilizados por distintas disciplinas para hacer referencia a algo que se origina dentro de una cosa, en contraposición a exogeneidad o calidad de exógeno. Según el *Diccionario de la lengua española*, *endógeno* hace referencia a algo que se origina o nace en el interior o que se origina en virtud de causas internas.
11. **Epigénesis** teoría según la cual los rasgos que caracterizan a un ser vivo se modelan en el curso del desarrollo, sin estar preformados en el germen. DARE:859).

12. **Exógenas** los términos **exogeneidad, exógeno, exógena** y sus derivados se utilizan para hacer referencia a algo que se origina en el exterior de una cosa, en contraposición a endógeno. Según el *Diccionario de la lengua española*, el término hace referencia a algo que se genera o se forma en el exterior o en virtud de causas externas.
13. **Fisiología** (del griego antiguo φύσις (physis), que significa 'naturaleza, origen', y -λογία (-logia), que significa 'estudio de') es el estudio científico de las funciones y mecanismos físicos y químicos que se desarrollan dentro de un sistema vivo, responsables del origen, desarrollo y progresión de la vida.
14. **Mielinización neuronal** Proceso por el cual se produce una vaina lipoproteica que cubre el axón de las neuronas.
15. **Madurez cefalocaudal** Establece que la organización de las respuestas motrices se efectúa en orden descendente, desde la cabeza hasta los pies. Es decir, se controlan antes los movimientos de la cabeza que de las piernas. Esto explica el hecho que el niño sea capaz de mantener erguida antes la cabeza que la espalda, y ésta antes de que las piernas puedan mantenerlo.
16. **Madurez proximodistal** Indica que la organización de las respuestas motrices se efectúa desde la parte más próxima al eje del cuerpo, a la parte más alejada. Así, se puede observar que el niño controla antes los movimientos de los hombros, que los movimientos finos de los dedos. Otra de las máximas del desarrollo, es la evolución de los movimientos, desde respuestas globales o generales, a respuestas más localizadas y específicas.
17. **Neuroanatómico** la neuroanatomía es el estudio de la estructura y la organización del sistema nervioso. Se llama neuroanatomía comparada a la ciencia que analiza y compara los sistemas nerviosos de las diferentes especies. Desde los sistemas más simples hasta el de los mamíferos y el hombre.
18. **Neurofisiológico** relativo a la neurofisiología que se ocupa de desvelar cómo funciona este complicado sistema y cómo produce la variedad de modelos de conductas que manifiestan los organismos. Sin embargo, a pesar de los avances producidos en la investigación, sobre todo en los aspectos bioquímicos y eléctricos, se tiene la convicción de que es mucho más lo que se desconoce que lo que se conoce dentro de este campo.
19. **Neurogénesis** El término neurogénesis se compone de las palabras "neuro" que significa "relacionado con los nervios" y "génesis" que significa la formación de algo. Por tanto, el término se refiere al crecimiento y desarrollo de neuronas. Este proceso es más activo mientras el bebé se desarrolla en el útero y es responsable de la producción de las neuronas del cerebro.
20. **Neuroquímica** La función del cerebro para llevar a cabo todas sus actividades y para controlar todas las demás funciones corporales, se base en la síntesis y liberación de un gran número de sustancias químicas, de las que todavía no se tiene un conocimiento total. Entre ellas se encuentran neurotransmisores, péptidos, hormonas, proteínas, etc., que son los que permiten la fisiología cerebral.
21. **Neurotransmisores** son agentes químicos hechos y liberados por las neuronas. ... Junto, la terminal presináptica, la hendidura sináptica y la dendrita de recepción de una célula nerviosa próxima forman una unión neuronal, también llamada una sinapsis.
22. **Niño(a) nacido a término:** Etapa de gestación intrauterina con un periodo de duración de 38 a 40 semanas.

- 23. Sinapsis** A lo interior del sistema nervioso millones de neuronas se comunican entre ellas con un mecanismo químico esencial llamado *sinapsis*. Básicamente se trata del impulso nervioso que se produce a través de las neuronas y que posibilita su comunicación.
- 24. Soma** El *soma o cuerpo celular* está definido en biología como la parte central y principal de todas las neuronas, en la cual se encuentra el citoplasma, el núcleo, el retículo endoplasmático, los ribosomas, lisosomas, el aparato de golgi y las mitocondrias.